

Joanna Sadowska

***Jędrzejewiczowska reforma oświaty
w latach 1932-1933***

**Uniwersytet w Białymstoku
Instytut Historii**

SPIS TREŚCI

WSTĘP

Rozdział I.

SZKOLNICTWO POLSKIE W LATACH 1917-1932

1. Odbudowa szkolnictwa polskiego po I wojnie światowej
2. Organizacja oświaty do roku 1932 r.
3. Propozycje reform szkolnictwa do 1926 r.
4. Prace nad systemem oświaty po przejęciu władzy przez sanację
5. Sytuacja szkolnictwa polskiego w przededniu reformy

Rozdział II.

PRACE NAD JĘDRZEJEWICZOWSKĄ REFORMĄ SZKOLNICTWA

1. Prace nad przygotowaniem ustawy o ustroju oświaty
2. Ministerialny projekt ustawy o ustroju szkolnictwa
3. Dyskusja nad projektem ustawy

Rozdział III.

REFORMA ORGANIZACYJNA SZKOLNICTWA

1. Reforma szkoły powszechnej
 - 1.1. Szkolnictwo powszechnych do 1932 r.
 - 1.2. Postanowienia ustawy o ustroju szkolnictwa dotyczące szkół powszechnych
 - 1.3. Statut publicznych szkół powszechnych
 - 1.4. Organizacja pracy szkół powszechnych niższych szczebli
 - 1.5. Tryb wprowadzania postanowień ustawy
 - 1.6. Realizacja powszechności nauczania w latach 1932-1939
 - 1.7. Warunki pracy publicznych szkół powszechnych
2. Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej
 - 2.1 Dwustopniowość szkoły średniej
 - 2.2 Zreformowane gimnazjum ogólnokształcące
 - 2.3 Liceum ogólnokształcące
 - 2.4 Sieć szkół średnich ogólnokształcących
3. 2.5 Konsekwencje reformy dla nauczycieli szkół średnich
4. Zreformowane szkolnictwo zawodowe

- 4.1 Szkoły zawodowe do 1932 r
- 4.2 Szkoły zawodowe w świetle ustawy o ustroju szkolnictwa
- 4.3 Wdrażanie reformy szkolnictwa zawodowego
- 4.4 Ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa doksztalcającego

Rozdział IV.

REFORMA PROGRAMOWA

- 1. Ocena dawnych programów
- 2. Prace nad przygotowaniem programów dla zreformowanej szkoły ogólnokształcącej
- 3. Założenia wychowawcze nowych programów
- 4. Programy szkoły powszechnej
- 5. Programy szkół powszechnych niżej zorganizowanych
- 6. Programy gimnazjalne
- 7. Programy licealne
- 8. Programy zakładów kształcenia nauczycieli
- 9. Programy szkół zawodowych

Rozdział V.

USTAWODAWSTWO JĘDRZEJEWICZOWSKIE WOBEC SZKOLNICTWA PRYWATNEGO

- 1. Znaczenie i sytuacja szkolnictwa prywatnego w II Rzeczypospolitej do 1932 r.
- 2. Ustawa o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych
- 3. Realizacja ustawodawstwa jędrzejewiczowskiego w szkolnictwie prywatnym
- 4. Prywatne szkoły wyższe

Rozdział VI.

REFORMA SZKOLNICTWA AKADEMICKIEGO

- 1. Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1918-1932
- 2. Ustawa z 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich
- 3. Realizacja ustawy i jej konsekwencje
- 4. Nowela z 1937 r.

ZAKOŃCZENIE BIBLIOGRAFIA

Rozdział I

SZKOLNICTWO POLSKIE W LATACH 1917-1932

1. Odbudowa szkolnictwa polskiego po I wojnie światowej.

Proces odradzania się szkolnictwa polskiego znacznie wyprzedził odbudowę państwa. Po okresie bezwzględnej tępienia polskości na terenach zaboru rosyjskiego i pruskiego po upadku powstania styczniowego, od 1905 r. nastąpił czas pewnej odwilży. Rewolucja w Rosji i strajk szkolny na ziemiach polskich skłoniły władze carskie do ustępstw. W szkołach rządowych zezwolono na nauczanie języka polskiego po polsku i rozmawianie w tym języku, przywrócono autonomię wyższych uczelni i w Uniwersytecie Warszawskim utworzono katedrę literatury i języka polskiego, zezwolono na działalność polskich organizacji kulturalno-oświatowych, w tym Polskiej Macierzy Szkolnej. Największe znaczenie miała jednak zgoda na otwieranie prywatnych szkół z polskim językiem wykładowym. Spowodowało to gwałtowny rozwój szkolnictwa prywatnego, w 1913 r. na terenach zaboru rosyjskiego działały już 1073 szkoły, w tym 247 gimnazjów, w samej Warszawie powstało 99 średnich szkół prywatnych. Uruchomiono Wyższe Kursy Naukowe i Wyższe Kursy Handlowe o charakterze uczelni wyższych. Pomimo, iż po ustabilizowaniu się sytuacji wewnętrznej w Rosji władze carskie ponownie zaostrzyły kurs w stosunku do Polaków, większość

z tych zdobyczy przetrwała do momentu, gdy na skutek działań wojennych wojska rosyjskie opuściły ziemie polskie, a na ich miejsce wkroczyły armie państw centralnych¹.

Reakcją Polaków na ustąpienie Rosjan było utworzenie Komitetu Obywatelskiego, którego Sekcja Oświecenia przejęła szkolnictwo rządowe i nadała mu polski charakter. Działania w dziedzinie szkolnictwa koordynowało w latach 1915-1916 Centralne Biuro Szkolne (CBS) powołane przez Naczelny Komitet Narodowy. Skupiało ono członków blisko 20 organizacji nauczycielskich i utrzymywało kontakt ze środowiskami nauczycielskimi z Galicji. Jego kierownikiem został członek PPS Ksawery Prauss². Akt 5 listopada 1916 r. powołujący do życia na terenie byłego zaboru

¹ *Historia wychowania. Wiek XX* pod red. J. Miąso, wyd. 3, Warszawa 1984, t. 1, s. 9; S. Możdżeń, *Zarys historii wychowania*, cz. 2, Kielce 1993, s. 150-151.

² W CBS pracowali także: K. Mamczar, J. Mikułowski-Pomorski, Z. Gąsiorowski, W. Weychertówna, A. Łazarczyk, E. Przyborski, J. Bałaban, H. Rowid.

rosyjskiego Królestwo Polskie oddał władzę w ręce Rady Regencyjnej i Rady Stanu. 12 września 1917 r. Generał-Gubernator Warszawski von Beseler wydał rozporządzenie, którego pkt. 1 brzmiał: *Zarząd szkolnictwa w General-Gubernatorstwie Warszawskim oddaje się od 1 października 1917 r. Komisji Przejściowej, ustanowionej przez Tymczasową Radę Stanu Królestwa Polskiego*. Po trwających blisko rok pertraktacjach

z władzami okupacyjnymi działająca z upoważnienia Rady Stanu Komisja Przejściowa przejęła zarząd nad szkolnictwem w byłej Kongresówce 1 października 1917 r. 3 stycznia 1918 r. szkolnictwo weszło pod kompetencje Ministra Oświaty i Wyznań³.

Polskie władze szkolne przejęły zarząd nad szkolnictwem średnim ogólnokształcącym na terenie byłego Królestwa Kongresowego 1 grudnia 1917 r. Z biegiem czasu ich zasięg rozszerzał się na ziemie byłego zaboru austriackiego, pruskiego i wreszcie tereny wschodnie zaboru rosyjskiego. Rozpoczął się wówczas proces porządkowania, ujednolicania i dostosowywania szkolnictwa do nowych warunków. Nauczanie na poziomie elementarnym odbywało się w jedno- lub dwuklasowych szkołach początkowych, przeznaczonych głównie dla ludu. W Królestwie nie było powszechnego obowiązku szkolnego i pomimo ożywienia po 1904 r. na 1000 mieszkańców przypadało w 1913 r. na tym terenie 29,9 uczniów szkół elementarnych, wielokrotnie mniej niż w pozostałych zaborach. Istniejące na ziemiach polskich państwowe i prywatne szkoły średnie były przeważnie ośmioletnimi gimnazjami, do których uczęszczała młodzież w wieku 10-18 lat, zwykle po przygotowaniu w klasach wstępnych lub w domu. Zazwyczaj chłopcy i dziewczęta uczyli się oddzielnie, szkoły koedukacyjne były nieliczne. Najpopularniejszy był typ gimnazjum klasycznego, z nauką łaciny i greki, gimnazjów realnych było znacznie mniej.

Sytuacja szkolnictwa na terenach zaboru pruskiego była inna niż pod zaborem rosyjskim, choć rządowi obu państw zaborczych przyświecały podobne cele. Tutaj fala strajków szkolnych w pierwszych latach XX w. nie przyniosła oczekiwanych skutków, gdyż Niemcy były wówczas państwem na tyle silnym, że nie musiały ugiąć się pod presją Polaków. Wzorcowo zorganizowane szkolnictwo pruskie było narzędziem germanizacji, ale też dzięki niemu poziom wykształcenia ludności polskiej był tu wyższy niż na innych terenach. Funkcjonował tu 8-letni obowiązek szkolny, dość ściśle

³ F. Śliwiński, *Organizacja władz szkolnych i szkolnictwa wszystkich stopni w Polsce Odrodzonej*, wyd. 2,

przestrzegany. Na 1000 mieszkańców w 1913 r. przypadało w Poznańskim 193, a w Prusach Wschodnich – 178,1 dzieci uczących się w szkołach elementarnych, czyli najwięcej ze wszystkich ziem polskich. W ramach szkolnictwa średniego obok 9-letnich klasycznych gimnazjów działały szkoły realne i seminaria nauczycielskie.

Polska działalność oświatowa na terenie zaboru pruskiego miała charakter tajny. Zaktywizowała się ona po wybuch I wojny światowej, gdy w Poznaniu powołano Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, zajmujące się przygotowaniem do reaktywowania szkolnictwa polskiego. Sprowadzano polskich nauczycieli, organizowano kursy, opracowywano podręczniki. Spolszczenie szkolnictwa nastąpiło dopiero po wybuchu powstania wielkopolskiego i usunięciu wojsk niemieckich.

Jedynym terenem, na którym mogło przed I wojną światową rozwijać się dość swobodnie szkolnictwo polskie była Galicja. Dzięki uzyskanej w ramach Cesarstwa Austro-Węgierskiego autonomii od 1868 r. władzę nad szkołami ludowymi i średnimi zaboru austriackiego sprawowała Rada Szkolna Krajowa. Główna uwaga skierowana była na szkoły ludowe, które od połowy lat 90-tych dzieliły się na wiejskie i małomiasteczkowe, liczące od 1 do 4 klas oraz 5,6-klasowe miejskie. Zróżnicowany był także obowiązek szkolny, na wsi trwający 6, a w mieście 7 lat. U progu wojny w Galicji działało blisko 6 tys. szkół ludowych, co oznaczało ogromny postęp z latami wcześniejszymi, ale nie było wystarczające. Według różnych szacunków do szkoły nie uczęszczało od 20 do 40% dzieci, w 1911 r. na 1000 mieszkańców przypadało 129 uczniów szkół początkowych⁴.

Rolę wyższego stopnia szkoły ludowej miały spełniać 4-klasowe szkoły wydziałowe dające wiedzę ogólną i przygotowanie do zawodów praktycznych, ale nie zdobyły sobie one popularności.

Cztery klasy szkoły ludowej umożliwiały wstęp do szkoły średniej. Dość liczne (w r. szk. 1913/14 było ich 131) 8-klasowe gimnazja miały charakter klasyczny, w 7-klasowych szkołach realnych szerzej nauczano języków nowożytnych i przedmiotów przyrodniczych. Nauczycieli szkół ludowych kształcono w 4-letnich seminariach nauczycielskich. Dość silne było w Galicji szkolnictwo wyższe, gdyż obok Uniwersytetu Jagiellońskiego działały tu mniejsze uczelnie, jak Akademia Techniczna we Lwowie, Akademia Sztuk Pięknych, Akademia Górniczo-Hutnicza i kilka innych.

Warszawa 1929, s. 3.

⁴ S. Mozdzeń, op. cit. s. 159; *Historia wychowania*, s. 10.

Szkoły galicyjskie były szkołami polskimi ze względu na język i dobór nauczycieli, nie było jednak oficjalnie możliwości wychowywania młodzieży w duchu polskim, gdyż treści nauczania podporządkowane były interesom Wiednia. Poza tym sytuacja ekonomiczna i społeczna utrudniała pełne wykorzystanie możliwości, jakie otwierała przed szkolnictwem autonomia. Ożywienie działań oświatowych nastąpiło po wybuchu wojny, pod wpływem wieści dochodzących z Królestwa Polskiego. Przekazanie szkolnictwa władzom polskim na terenie okupacji austriackiej nastąpiło 26 września 1917 r., czyli wkrótce po Królestwie, na mocy rozporządzenia, które wydał w Lublinie na mocy upoważnienia cesarskiego austriacki Generał-Gubernator gen. Szeptycki.

W momencie, gdy Polska odzyskiwała niepodległość, szkolnictwo na większości terenów było już od pewnego czasu w rękach polskich. Pomiędzy terenami byłych zaborów istniały ogromne różnice pod względem stanu szkolnictwa, obowiązujących przepisów, przyzwyczajęń ludności itp.

2. Organizacja oświaty do 1932 roku.

Zasadnicze wytyczne dla ustawodawstwa szkolnego wyznaczyła Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 17 marca 1921 r., uzupełniona nowelą z 2 sierpnia 1926 r., w artykułach 117-120. Postanawiały one, że:

- wszystkie szkoły i zakłady wychowawcze, zarówno publiczne jak i prywatne, mają podlegać nadzorowi władz państwowych w zakresie określonym przez ustawy;
- w zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkowa dla wszystkich obywateli Państwa, a czas, zakres i sposób pobierania tej nauki określa ustawa;
- nauka w powszechnych szkołach państwowych i samorządowych jest bezpłatna, uczniom zaś wyjątkowo zdolnym i niezamożnym Państwo zapewni stypendia na utrzymanie w szkołach średnich i wyższych;
- nauka religii w szkołach państwowych i samorządowych dla młodzieży poniżej 18 lat jest obowiązkowa, kierownictwo i nadzór nad jej prowadzeniem należy do właściwego związku religijnego pod naczelnym nadzorem państwowych władz szkolnych;
- każdy obywatel ma prawo nauczać, założyć szkołę lub zakład wychowawczy i nimi kierować, jeżeli wypełni ustalone przez ustawę warunki w zakresie kwalifikacji

nauczycieli, bezpieczeństwa powierzonych mu dzieci i lojalnego stosunku do państwa;

- badania naukowe i ogłaszanie ich wyników są wolne⁵.

Postanowienia konstytucji przewidywały wydanie następujących ustaw: o nadzorze wszelkich szkół i zakładów wychowawczych, o zakładaniu i utrzymywaniu szkół wszelkich typów, z określeniem kwalifikacji nauczycieli, warunków bezpieczeństwa dzieci oraz lojalnego stosunku do państwa, o obowiązkowym kształceniu się wszystkich obywateli państwa w zakresie szkoły powszechnej oraz o czasie, zakresie i sposobie pobierania tej nauki w szkole⁶.

Zapisy o niektórych zasadach organizacji szkolnictwa znalazły się w ustawie z dn. 31 lipca 1924 r. dotyczącej uprawnień mniejszości narodowych. W art. 1 tej ustawy czytamy: *Ustrój szkolny jest jeden dla całego Państwa. Ustawodawstwo o szkołach wszelkiego typu należy do Sejmu i Senatu, z wyjątkiem spraw przekazanych ustawami państwowymi kompetencji samorządów*⁷. Ustawa regulowała sprawy nauczania w szkołach państwowych na terenach wschodnich, wprowadzając jako typ podstawowy szkołę utrakwistyczną⁸. Poszczególne zagadnienia dotyczące organizacji szkolnictwa normowane były przez różne akty prawne, przy czym niektóre obowiązywały na terenie całego kraju, inne na poszczególnych terytoriach.

Zasadniczą sprawę obowiązku szkolnego przepisy tymczasowe o szkołach elementarnych wydane przez Tymczasową Radę Stanu Królestwa Polskiego w 1917 r. ujmowały w sposób wymuszony przez aktualną sytuację: *Wszędzie tam, gdzie jest dostateczna liczba szkół dla pomieszczenia wszystkich dzieci w wieku szkolnym, nauka staje się obowiązkową. Obowiązkową naukę przeprowadza się na mocy przepisów*

⁵ Dz. Urz. RP 1921, nr 44, poz. 267; Dz. Urz. RP 1926, nr 78, poz. 442.

⁶ F. Śliwiński, op. cit., s. 10.

⁷ „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” [dalej: Dz. Urz. MWRiOP] 1924, nr 15, poz. 153, s. 227.

⁸ Ustawa obowiązywała na terenie województw: lwowskiego, stanisławowskiego, tarnopolskiego, wołyńskiego, poleskiego, nowogródzkiego, wileńskiego oraz powiatów grodzieńskiego i wołkowyskiego województwa białostockiego. Czyniła zasadniczym typem szkoły, *w myśl zasady godzenia i łączenia dla zgodnego współżycia ludności narodowo mieszanym ziem, a nie dzielenia jej*, szkołę wspólną, dwujęzyczną. W gminach zamieszkiwanych przynajmniej w 25% przez ludność niepolską nauka odbywać się miała w dwu językach, jeśli nauki języku niepolskim zażądali rodzice przynajmniej 40 dzieci i w języku państwowym - 20. Jeśli języka niepolskiego domagało się mniej niż 40 rodziców, nauka odbywać się miała po polsku. Nauczanie wyłącznie w języku mniejszości miało być prowadzone w sytuacji, gdy zażąda tego 40 rodziców, natomiast nie znajdzie się 20 domagających się języka państwowego. We wszystkich szkołach po polsku miały być prowadzone lekcje polskiego, historii Polski, nauki o Polsce współczesnej. Do utworzenia szkoły średniej dwujęzycznej potrzebne było złożenie żądań przez 150 osób. Istniejące oddzielnie szkoły z polskim i niepolskim językiem nauczania miały być w miarę możliwości łączone. - Dz. Urz. MWRiOP 1924, nr 15, poz. 153, s. 227-228.

*o obowiązku szkolnym, które oznaczy oddzielna ustawa*⁹. Zapowiedziane przepisy wydane zostały w formie dekretu 7 lutego 1919 r., w myśl którego kształcenia w zakresie szkoły powszechnej było obowiązkowe dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym, dla których miała być utworzona odpowiednia ilość szkół. Gmina miała obowiązek uruchomienia szkoły powszechnej tam, gdzie liczba dzieci w wieku 7-14 lat w ciągu trzech kolejnych lat wynosi co najmniej 40. Obowiązkowa nauka miała trwać 7 lat. Na mocy dekretu obowiązek szkolny rozpoczynał się 1 września tego roku kalendarzowego, w którym dziecko kończy 7 lat, a kończył 30 czerwca roku, gdy kończy 14 lat. Jednak ustalenia te dotyczyły tylko centralnej i wschodniej części kraju. W województwach południowych na mocy ustawy z 23 maja 1895 r. obowiązek trwał od ukończenia 6 roku życia przez 7 lat w miastach posiadających 7-klasową szkołę powszechną, a w pozostałych miejscowościach - przez 6. W województwach zachodnich początkowo zgodnie z wcześniejszą tradycją nauka była obowiązkowa od 7 do 14 roku życia, a 10 marca 1920 r. dawny 8-letni obowiązek szkolny został skrócony do

7 lat.

W województwie śląskim utrzymano 8-letnie nauczanie i tu obowiązek szkolny obejmował dzieci w wieku od 6 do 14 lat. Sprawę wieku szkolnego na całym obszarze Rzeczypospolitej wyjaśniło rozporządzenie ministra WRiOP z 7 stycznia 1925 r., utrzymujące zróżnicowanie długości jego trwania na terenach południowych¹⁰.

Obowiązek szkolny nie oznaczał konieczności uczęszczania do szkoły publicznej, gdyż można było go zrealizować pobierając naukę w szkole prywatnej, bądź w domu. Rodzice podejmujący taką decyzję musieli powiadomić o niej władze szkolne. Jeśli dziecko uczęszczało do szkoły prywatnej bez praw publiczności, bądź też pobierało naukę w domu, mogło być przez inspektora szkolnego poddane egzaminowi sprawdzającemu. W wypadku jego negatywnego wyniku, dziecko z urzędu było zapisywane do szkoły publicznej. Za niedopełnienie obowiązku szkolnego groziła kara pieniężna. Dekret o obowiązku szkolnym przewidywał wprowadzenie nauki uzupełniającej, co regulowało rozporządzenie z 8 sierpnia 1919 r. Na jego mocy przy szkołach powszechnych, w których nauka trwała krócej niż 7 lat, młodzież zobowiązana była do nauki uzupełniającej po 4 godziny tygodniowo do końca roku szkolnego, w którym skończy 14 lat¹¹.

⁹ F. Śliwiński, op. cit., s. 38.

¹⁰ Dz. Urz. MWRiOP 1925, nr 3, poz. 30, s. 43.

¹¹ Tamże 1919, nr 9, poz. 4.

Pełna realizacja dekretu o obowiązku szkolnym nie była jednak możliwa i to bynajmniej nie z powodu postawy rodziców, ale w wyniku braku lokali szkolnych i wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej. Sytuacja była najtrudniejsza na terenach, na których przed wojną nie istniał obowiązek szkolny, czyli w centralnej i wschodniej części kraju. Zaplanowano tu stopniową realizację powszechnego nauczania, przewidując że obejmie ono wszystkie dzieci w r. szk. 1929/30¹².

Do r. szk. 1928/29 faktycznie liczba uczniów rosła szybciej niż liczba dzieci w wieku szkolnym, podnosił się więc i stopień scholaryzacji. Później zaczął trafiać do szkół wyż demograficzny z lat powojennych, a początek ostrego kryzysu gospodarczego utrudniał tworzenie nowych szkół i etatów nauczycielskich, wobec czego poziom realizacji nauczania powszechnego zaczął spadać.

Następnym po *Dekrecie o obowiązku szkolnym* aktem prawnym, który regulował sprawy oświaty w niepodległej Polsce był dekret o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych z 13 lutego 1919 r. Wprowadzał on 5-letnie seminaria nauczycielskie, do których można było wstępować po ukończeniu 7-klasowej szkoły powszechnej. Nauka kończyła się egzaminami nauczycielskimi, które nie będąc traktowane jak matura nie umożliwiały kontynuacji nauki w uczelniach wyższych. Pomimo tego, jak pisze Wanda Garbowska, w *porównaniu z zaborczym systemem kształcenia nauczycieli szkół początkowych, zwłaszcza w Królestwie Polskim, stanowiły znaczny postęp w przygotowaniu ogólnym i zawodowym przyszłych nauczycieli*¹³. Na mocy rozporządzenia ministra WRiOP z 1928 r. mogły również być tworzone dwuletnie pedagogia dla absolwentów gimnazjów ogólnokształcących. Ze względu na ogromne potrzeby szkolnictwa polskiego po odzyskaniu niepodległości zatrudniano osoby nie posiadające odpowiednich kwalifikacji, dla których organizowane były w latach 1919-27 kursy dokształcające.

Zasady organizacji szkolnictwa powszechnego ustalone zostały dopiero w 1922 r., kiedy 13 lutego uchwalona została ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych¹⁴. Na jej mocy obowiązek zakładania i utrzymywania publicznych szkół powszechnych ciążył na państwie i gminach, ponadto koszty mogły być pokrywane z dobrowolnych świadczeń innych związków komunalnych, fundacji,

¹² Zob. F. Śliwiński, op. cit., s. 40.

¹³ W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 19.

¹⁴ „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” [dalej: Dz. U. RP] 1922, nr 18, poz. 143, s. 284-285.

zapisów i darowizn¹⁵. Sieć szkolna miała być tak zaplanowana, aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym mogły uczęszczać do szkół możliwie wysokiego stopnia organizacyjnego. Ustalono, że droga dziecka do szkoły nie powinna przekraczać 3 km. Stopień organizacyjny szkoły zależał od ilości dzieci w obwodzie, tworzonemu dla minimum 40, maksimum 650 uczniów. Jeśli ilość dzieci w ciągu trzech kolejnych lat nie przekroczyła 60, szkoła otrzymywała najniższy stopień jednoklasówki. Dla 61-100 uczniów tworzone szkoły dwuklasową, dla 101-150 - trzyklasową, dla 151-200 - czteroklasową, dla 201-250 - pięcioklasową, dla 251-300 - sześcioklasową i wreszcie dla powyżej 300 uczniów - najwyżej zorganizowaną, siedmioklasową. Ilość klas odpowiadała liczbie zatrudnionych nauczycieli. W ustawie zaznaczono, że minister WRiOP może założyć bądź utrzymać szkołę wyżej zorganizowaną niż wymagają tego warunki lokalne, gmina nie może być jednak zmuszona do pokrycia związanych z tym kosztów. Zasady nauczania w oddziałach łączonych były szczegółowo opracowane na szczeblu ministerialnym¹⁶. Szczegółowy program nauczania w publicznych szkołach powszechnych, określający treść, zakres nauki i rozkład godzin w poszczególnych przedmiotów w każdym oddziale został zawarty w 11 broszurach wydanych przez MWRiOP w latach 1920-23. Przyjęcie zbyt wysokich norm ilościowych, decydujących o organizacji szkoły uznawano za przepis, który ujemnie zaciążył na dalszym rozwoju szkolnictwa¹⁷.

13 lutego 1922 r. uchwalono także ustawę o budowie publicznych szkół powszechnych. Obowiązek dostarczenia odpowiedniego budynku na szkołę i mieszkania dla nauczycieli nałożono na gminę. Trudna sytuacja finansowa samorządów i ogromne potrzeby zaniedbanego szkolnictwa czyniły to zadanie niezmiernie trudnym. Skarb państwa miał udzielać dotacji w wysokości 50% kosztów, na pozostałą część przyznawane miały być długoterminowe pożyczki. Ustawa szczegółowo określała wielkość działek przeznaczonych pod budowę szkół¹⁸.

Pierwszym aktem prawnym dotyczącym szkolnictwa zawodowego była ustawa z 9 lipca 1920 r. o ludowych szkołach rolniczych. Duże znaczenie miały postanowienia

¹⁵ Ustalono, iż skarb państwa będzie ponosił koszty związane z wyposażeniem szkoły w pomoce naukowe, książki i inne materiały, zaś gmina utrzymywać będzie budynki. Sprawę świadczeń osobowych rozstrzygnąć miały osobne ustalenia.

¹⁶ W szkołach 6-klasowych razem pracowały oddziały VI i VII; w 5-klasowych: V, VI i VII; w 4-klasowych: III z IV oraz V z VI i VII; w 3-klasowych: I z II, III z IV, V i VI z VII; w 2-klasowych nauka odbywała się w pięciu oddziałach, bo IV i V były dwuletnie i pracowały razem, tak jak oddziały I-III; w szkołach jednoklasowych oddział III był dwuletni, IV-trzyletni, wszystkie uczyły się razem.

¹⁷ W. Garbowska, op. cit., s. 19;

¹⁸ Dz. U. RP 1922, nr 18, poz. 144, s. 285-286.

konstytucji dotyczące zatrudniania nieletnich i ustawa z 1924 r. o ochronie pracy kobiet i młodocianych¹⁹.

Ujednolicone zostały również przepisy dotyczące organizacji władz szkolnych. Na mocy ustawy z 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego podporządkowano Kuratoria Okręgów Szkolnych będące terenowym organem administracji państwowej w dziedzinie wychowania publicznego. Do ich kompetencji należało kierownictwo i nadzór nad wszystkimi placówkami naukowymi i naukowo-wychowawczymi z wyjątkiem szkół wyższych. Zatwierdzali nauczycieli i dyrektorów szkół prywatnych, występowali z wnioskami do ministra w sprawie mianowania lub odwołania dyrektorów i nauczycieli szkół państwowych. Ministerstwo wydawało decyzje o otwieraniu i zamykaniu szkół, średnich oraz przyznawaniu uprawnień szkołom prywatnym. Bezpośredni nadzór nad szkołami sprawowali wizytatorzy odpowiedzialni za ich poziom naukowy i wychowawczy. Podział kraju na okręgi szkolne nie był stały, co pewien czas wprowadzano modyfikacje. Ich liczba wahała się od 9 do 11. Poszczególne okręgi dzieliły się na obwody szkolne, którymi kierowali inspektorzy. Ich kompetencje dotyczyły jedynie szkolnictwa powszechnego, oświaty pozaszkolnej i przedszkoli, dla których byli władzą pierwszej instancji²⁰.

Sprawy szkolnictwa wyższego uregulowała ustawa o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 r. Ustalała ona m.in. zasady funkcjonowania władz samorządowych szkół akademickich, skład grona nauczycielskiego, zasady nadawania stopni naukowych, prawa i obowiązki studentów. Dziesięciu uniwersytetom, szkołom głównym, politechnikom i akademiom przyznano prawo wolności nauki i nauczania, samorząd, osobowość prawną. Nowe uczelnie miały być powoływane na mocy ustawy, ich statut podlegał zatwierdzeniu przez ministra WRiOP sprawującego z ramienia rządu nadzór nad szkołami wyższymi²¹.

Przystosowywanie struktury szkolnictwa do nowych potrzeb i warunków rozpoczęło MWRiOP w 1919 r. opracowując zasadnicze wytyczne zawarte w *Programie naukowym szkoły średniej*. Zaproponowano upowszechnienie

¹⁹ J. Miąso, *Kształcenie zawodowe w Drugiej Rzeczypospolitej* [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991, s. 72.

²⁰ Dz. U. RP 1920, nr 50, poz. 304, s. 872-873; T. Serafin, *Władze szkolne w latach 1917/18 – 1937/38*, Warszawa 1938, s. 153-156, 199.

²¹ Dz. U. RP 1920, nr 72, poz. 494, s. 1278-1294.

8-klasowych gimnazjów i likwidację szkół 6, 7 czy 9 -klasowych oraz progimnazjów. Na naukę krótszą nie pozwalał wciąż poszerzający się zakres wiedzy i wymagania metodyczne, na dłuższą - sytuacja ekonomiczna. Opowiedziano się też za upowszechnieniem podziału kursu gimnazjalnego na 3-letni kurs niższy, przygotowawczy i 5-letni wyższy - systematyczny, w miejsce tradycyjnego modelu 4+4.

Wbrew pojawiającym się propozycjom ujednolicenia szkoły średniej, MWRiOP opowiadało się za utrzymaniem różnych typów, umożliwiającym przygotowanie spójnych i nieprzeładowanych, ale unikających traktowania powierzchownego programów. Każdy z profilów posiadałby *podstawę wychowawczą*, którą lepiej byłoby nazwać dydaktyczną, czyli grupę przedmiotów wyznaczających kierunek kształcenia i charakter szkoły. W miejsce dawnego gimnazjum klasycznego i realnego zaproponowano szkoły: o podstawie matematyczno-przyrodniczej, które miałyby być typem dominującym, humanistycznej (z literaturą i historią na planie pierwszym), filologicznej oraz klasycznej - typ najrzadszy. Ze względu na stosunkowo późne kształtowanie się zainteresowań młodzieży proponowano wprowadzenie tzw. *systemu rozgałęzienia*, czyli różnicowanie programów dopiero na etapie gimnazjum wyższego. Oznaczało to skupianie w jednym gimnazjum kilku wydziałów, zamiast dawnego tworzenia oddzielnych szkół dla poszczególnych kierunków kształcenia²².

Wytyczne programowe dla szkoły średniej były obowiązkowe jedynie dla szkół państwowych. Szkołom prywatnym pozostawiono swobodę, ale w większości, poza szkołami eksperymentalnymi, pracowały podobnie do szkół państwowych.

Program naukowy szkoły średniej będący tylko zarysem ustroju i programu szkoły średniej, został z czasem rozwinięty i opracowano szczegółowe programy, wskazówki metodyczne, materiały pomocnicze. Opracowane przez MWRiOP programy dla szkół średnich wprowadzono w 1919 r. na terenie byłego Królestwa Kongresowego, do roku 1925 rozszerzając ich zasięg na cały kraj²³.

Aktywność społeczeństwa polskiego w dziedzinie prac oświatowych koncentrowała się na szkolnictwie ogólnokształcącym, co wynikało z dotychczasowych tradycji, stosunków społecznych i pewnych schematów. W pierwszych latach odbudowy szkolnictwa polskiego powstawało wprawdzie dosyć dużo prywatnych szkół

²² *Program naukowy szkoły średniej*, Warszawa 1919, s. 47-54.

zawodowych różnych typów, ale zazwyczaj ich żywot był krótki. Ten typ szkolnictwa wymaga bowiem wysokich nakładów finansowych, związanych np. z tworzeniem warsztatów, utrzymały się więc tylko najsilniejsze materialnie, cieszące się powodzeniem wśród uczniów placówki. Państwo przejmowało część zagrożonych szkół prywatnych, jak i szkoły istniejące w czasie zaborów, głównie techniczne i rolnicze. Pomimo trudności ekonomicznych ta dziedzina szkolnictwa stale się rozwijała i w 1923 r. było już 850 szkół i kursów zawodowych obejmujących ponad 84 tys. młodzieży, co jednak było dalekie od zaspokojenia potrzeb.

Sieć szkół zawodowych składała się z następujących typów: technicznych²⁴ (które dzieliły się na: szkoły mistrzów i nadzorców, miernicze, przemysłu artystycznego, kolejowe, pilotów i mechaników lotniczych), handlowych i rzemieślniczo-przemysłowych. Oddzielną grupę stanowiły szkoły żeńskie, o różnych kierunkach kształcenia oraz seminaria nauczycielek rzemiosł i gospodarstwa²⁵.

Po 1918 r. prawie wszystkie szkoły zawodowe podporządkowano MWRiOP. Większość szkół tego typu stanowiły placówki prywatne (w 1928 r. – 303), głównie należące do organizacji społecznych, zawodowych oraz wyznaniowych i one się najszybciej rozwijały. Znacznie mniejszy udział w zakładaniu i utrzymywaniu szkół zawodowych miał przemysł i samorządy (66). Część szkół była własnością państwa (108), ale przybywało ich znacznie mniej niż szkół prywatnych. Państwo w niewielkim zakresie dotowało wszystkie szkoły zawodowe, korzystały też one ze specjalnego podatku nałożonego na przemysł, rzemiosło i handel²⁶.

Reaktywowanie szkolnictwa polskiego nastąpiło szybciej niż odzyskanie własnej państwowości, co było dowodem ogromnego znaczenia politycznego i ideowego oświaty. Praca wychowawcza z młodzieżą stanowiła w okresie zaborów jeden z głównych obszarów działalności narodowej. W momencie odzyskania niepodległości zadanie, jakie stawiali sobie wychowawcy zostało wypełnione. Potwierdziło to przekonanie o ogromnych możliwościach i znaczeniu pracy z młodzieżą i skłoniło do poważnej refleksji nad nowymi celami wychowania. Nie ulegało niczyjej wątpliwości,

²³ F. Śliwiński, op. cit., s.100-102.

²⁴ Szkoły techniczne typu zasadniczego przeznaczone były dla absolwentów pełnych szkół powszechnych i nauka w nich trwała 4 lata. Rzadsze były szkoły typu wyższego, do których przyjmowano uczniów po ukończeniu 6 klas gimnazjum, o trzyipółletnim okresie nauki.

²⁵ Por. *Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1927; *Szkoły techniczne, szkoły mistrzów, rzemieślnicze i doksztalcające zawodowe*, Warszawa 1927; F. Śliwiński, op.cit., s.132-133

²⁶ J. Miąso, op. cit., s. 74.

iż służyć ma ono utrwaleniu niepodległości i umocnieniu młodego państwa, natomiast duże zróżnicowanie poglądów politycznych społeczeństwa wpływało na różnice w precyzowaniu ideału wychowawczego. Feliks W. Araszkiewicz dostrzega w ideologii wychowawczej pierwszych lat II Rzeczypospolitej dwa kierunki: narodowo-chrześcijański i demokratyczno-obywatelski. Pierwszy, wypracowany przez Stronnictwo Narodowo-Demokratyczne i bliski także chadecji, za cel stawiał ukształtowanie obywatela głęboko religijnego, gorliwego patrioty, z poczuciem odpowiedzialności, honoru i godności narodowej. W oczach ideologów endeckich w niepodległym kraju nie istniała sprzeczność pomiędzy polityką narodową i państwową. *Polityka polska w czasie niewoli była polityką bezpieczeństwa. Dziś polityka polska jest polityką państwową narodu polskiego.[...] W czasie niewoli przeprowadzał naród swe cele przez nakazy opinii wbrew zarządzeniom władz państwowych – obecnie przeprowadza się je przez zarządzenie władz i przez nakazy współdziałającej z nimi opinii patriotycznej* – pisał Stanisław Grabski²⁷.

Zarysy modelu demokratyczno-obywatelskiego Araszkiewicz dostrzega w programach PPS, PSL-„Piast” i „Wyzwolenie”, które łączył nacisk kładziony na znaczenie postaw obywateli dla bytu demokratycznego narodu²⁸. Mieli być oni przygotowani do pracy, samodzielni, twórcy, gotowi do poświęcenia wszystkich sił ojczyźnie²⁹. Nie była to jednak pełna i spójna koncepcja, poza tym ugrupowania te dzielił stosunek do religii, co uniemożliwiało zajęcie wspólnego stanowiska w kwestiach wychowawczych. Sprawa ta stała się punktem spornym m.in. w trakcie obrad „Sejmu Nauczycielskiego” w 1919 r.

Okres 1918-1926, choć nazwany okresem wychowania narodowego, ze względu na specyfikę ówczesnej sceny politycznej, nie był czasem wyraźnego przepojenia wychowania jedną, określoną ideologią. Jak pisze Anna Radziwiłł *ówczesne programy czy podręczniki świadczą raczej o teoriach naukowo-dydaktycznych uznawanych przez ich twórców, niż ideologii*³⁰. Uczestnictwo we władzy nie zapewniło endecji wyraźnego wpływu na politykę oświatową. Nie przeczy temu fakt, że władze oświatowe propagowały cele i treści służące umacnianiu niepodległego bytu narodowego

²⁷ S. Grabski, *Z zagadnień polityki narodowo-państwowej*, Warszawa 1925, s. 20.

²⁸ F.W. Araszkiewicz, *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s.89-92.

²⁹ H. Konopka, *Spór o oblicze ideowo-polityczne szkoły polskiej 1918-1939* [w:] H. Konopka, H. Wójcik-Łagan, A. Stępnik, *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939*, Warszawa 1986, s. 16.

³⁰ A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926-1939*, Warszawa 1966, (maszynopis pracy doktorskiej), s. 161.

i państwowego, z podkreśleniem tego pierwszego. Stanowiło to raczej odbicie nastrojów panujących wówczas w społeczeństwie polskim. Natomiast z całą pewnością taki model wychowania nie odpowiadał sytuacji narodowościowej w Rzeczypospolitej, pomijając fakt zamieszkiwania jej terenów przez mniejszości stanowiące około 1/3 ludności.

3. Propozycje reform oświaty do roku 1926.

Całościowe projekty przebudowy struktury szkolnictwa zaczęły pojawiać się już w momencie, gdy wraz z wybuchem I wojny światowej ożyły nadzieje na odbudowę państwa polskiego. W listopadzie 1914 r. powiązane ideologicznie z Narodową Demokracją Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego powołało 13-osobową Komisję Pedagogiczną, złożoną z nauczycieli szkół średnich³¹, której zadaniem było przygotowanie projektu przyszłego ustroju szkolnictwa. Opracowana koncepcja przewidywała trzystopniową organizację szkolnictwa: obowiązkową dla wszystkich 7-letnią publiczną szkołę powszechną, 3 lub 4-letnią szkołę średnią (ogólnokształcącą lub zawodową) i akademie różnych typów. Projekt nie doczekał się realizacji, a i niektórzy jego autorzy z czasem powrócili do koncepcji tradycyjnego 8-letniego gimnazjum, ale jak pisze Stanisław Mauersberg *projekt z 1914 r. oddziałal silnie na rzecz koncepcji szkoły jednolitej, popieranej przez organizacje nauczycielskie, zwłaszcza galicyjski Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego oraz Zrzeszenie Nauczycielstwa polskich Szkół Początkowych, działające od 1917 r. na ziemiach byłego Królestwa Kongresowego*³².

Nad koncepcją rozwoju edukacji narodowej pracowało w latach 1915-1916 Centralne Biuro Szkolne (CBS). W 1916 r. zorganizowało ono zjazd nauczycielski., na którym doszło do powołania nowej organizacji – Zrzeszenia Nauczycielstwa Szkół Początkowych (ZNPS). W 1917 r. przyjęło ono za swój program projekt organizacji ustroju szkolnego przygotowany przez K. Praussa. Projekt ten miał charakter kompromisowy, gdyż dążył do pogodzenia idei szkoły jednolitej z warunkami ekonomicznymi i kadrowymi. Przewidywał istnienie 3 poziomów kształcenia ogólnego:

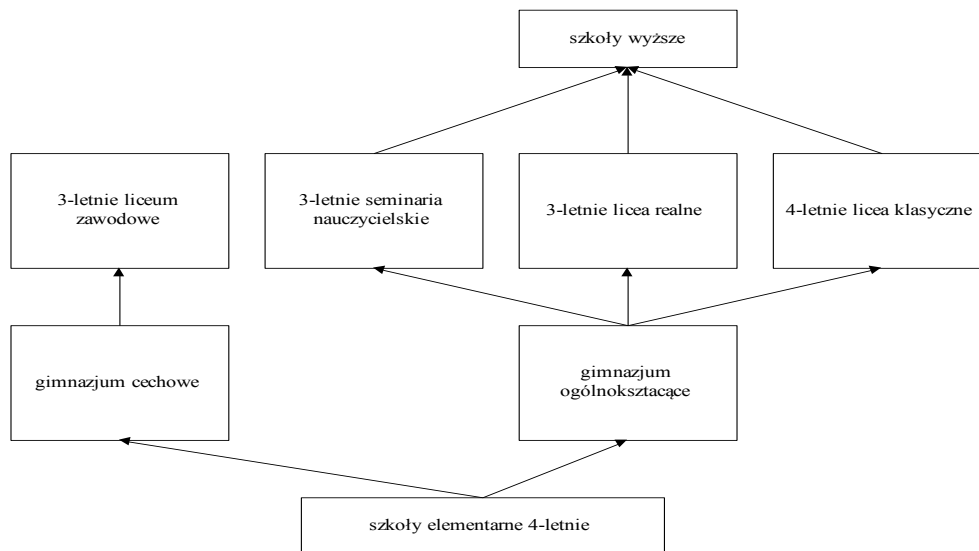
³¹ Byli to: Ziemowit Arlitowicz, Józef Bojasiński, Konrad Chmielewski, ks. Jan Gralewski, Maksymilian Heilpern, Maria Iwaszkiewiczowa, Jan Juraszyński, Teodora Męczkowska, Bogdan Nawroczyński, Władysław Przanowski, Józef Stypiński i Grzegorz Zawadzki – M. Falski, *Fragmety prac z zakresu oświaty 1900-1944*, Wrocław 1974.

niższy - 5-letnią szkołę powszechną, średni - 3-letnie szkoły wydziałowe (oparte na szkole elementarnej) i 5 – letnie realne (po 2 letnim przygotowaniu w prywatnej szkole początkowej lub domowym) oraz wyższy - 3-letnie licea. Podobną strukturę miało mieć szkolnictwo zawodowe³³.

Dyskusję na temat reformy szkolnej prowadzono także w galicyjskim Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych (TNSW). Po krytycznej analizie istniejącego stanu rzeczy swe propozycje wysunęli Gerard Feliński i Roman Zawiliński. Pierwsza

z koncepcji nie przewidywała radykalnych zmian, w przypadku niektórych szkół powszechnych oznaczałaby nawet krok wstecz, zakładając tylko 4-letni okres nauki. Feliński położył nacisk na szkolnictwo zawodowe, opowiadając się za jego zróżnicowaniem uwzględniającym specyfikę regionu. Zarówno kształcenie ogólne, jak i zawodowe na poziomie średnim składałoby się z dwóch etapów - gimnazjalnego i licealnego, przy czym maturą umożliwiającą wstęp na wyższe uczelnie kończyłoby się tylko liceum ogólnokształcące³⁴.

Schemat ustroju szkolnictwa wg projektu G. Felińskiego



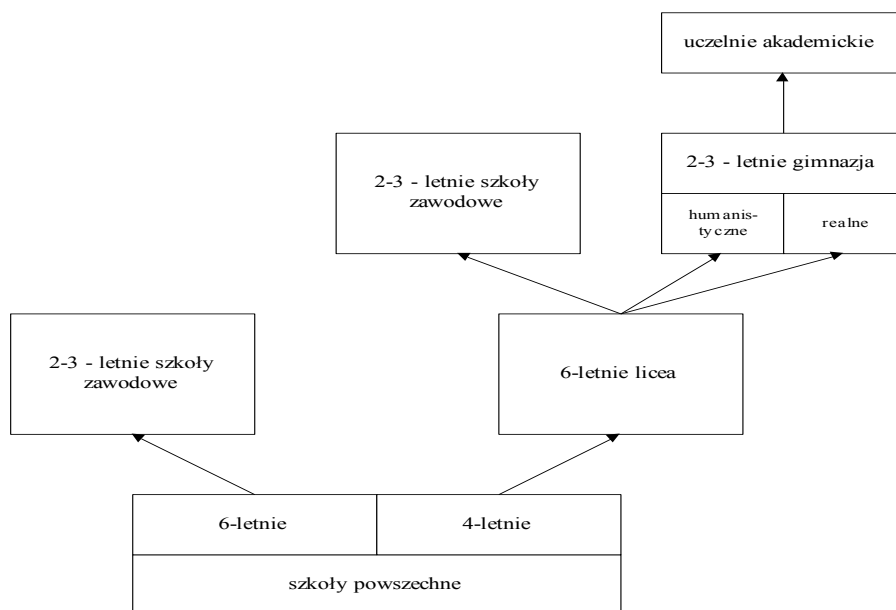
Koncepcja R. Zawilińskiego przewidywała zmiany dalej idące, zmierzając do podniesienia poziomu szkoły powszechnej. Planował, iż będzie ona 6-letnia

³² S. Mauersberg, *Reformy szkolne w Drugiej Rzeczypospolitej /1918-1939/*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 19-20.

³³ S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988, s. 43-44; K. Prauss, *W sprawie realizacji powszechnego nauczania w Królestwie Polskim*, Warszawa 1917, s. 23-30.

i obowiązkowa w pełnym zakresie dla uczniów planujących szybkie zakończenia nauki bądź jej kontynuację w szkołach zawodowych. Dzieci bardziej uzdolnione po 4 klasach miały przechodzić do liceów ogólnokształcących o wyrazistym charakterze wychowawczym. Z nich droga mogłaby wieść bądź do szkół zawodowych, bądź do gimnazjów ogólnokształcących i dalej do wyższych uczelni³⁵.

Schemat ustroju szkolnictwa wg projektu R. Zawilińskiego

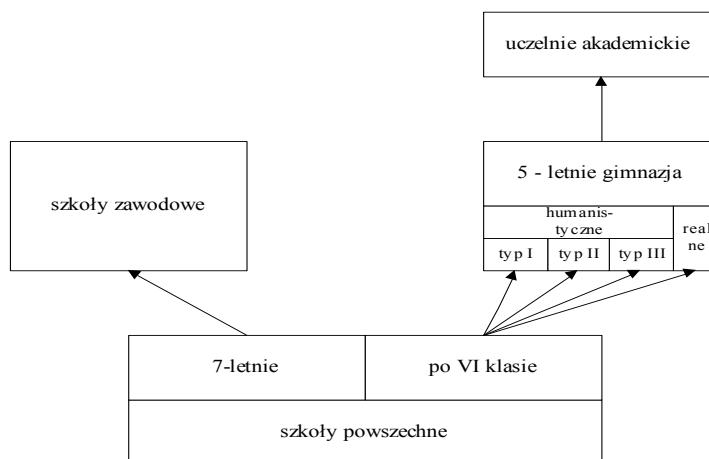


Na zjeździe organizacji nauczycielskich w Piotrkowie w 1918 r. Bolesław Kielski przedstawił koncepcję, która łącząc elementy wcześniejszych propozycji, miała stanowić wspólne stanowisko TNSW i SNP. Uzyskana w ten sposób koncepcja miała charakter maksymalistyczny i sam autor powątpiewał w możliwości jej zrealizowania.

Schemat ustroju szkolnictwa wg projektu B. Kielskiego

³⁴ J. Chodakowska, *Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych i jego udział w reformie szkół średnich w Polsce międzywojennej* [w:] *Studia z dziejów edukacji* pod red. J. Miąso, Warszawa 1994, s. 296.

³⁵ Tamże, s. 297.



Na zasadzie selekcji oparł swą koncepcję wybitny działacz TNSW, późniejszy minister i wiceminister oświaty Tadeusz Łopuszański. Wychodząc z założenia, że *inna powinna być nauka dzieci, które wprost ze szkoły idą do szewca lub krawca, a inna takich, które mają przed sobą lata dalszych studiów*, zaproponował w ramach 7-letniej szkoły powszechnej dwukrotną selekcję, która w efekcie decydowałaby o ich wstępie do 6-letniej szkoły średniej. Po kilku latach do koncepcji tej nawiązali Bogdan Nawroczyński i Józef Joteyko, ale nie zyskała ona szerszej popularności. III Zjazd Delegatów Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich w sierpniu 1918 r., tak zaplanowaną selekcję uznał za *sztuczną, opartą na przeprowadzonym z góry podziale uczniów według uzdolnień*, a przez to nietrafną i niesprawiedliwą³⁶.

W momencie odzyskania przez Polskę niepodległości, kiedy wreszcie mogła nastąpić realizacja planów przygotowywanych od lat, środowiska nauczycielskie były do tego zadania dobrze przygotowane. Obok wielkiego entuzjazmu i zapału, miały opracowane konkretne, przemyślane koncepcje nowego systemu szkolnictwa. Zgodnie z panującymi nastrojami wszystkie one miały demokratyczny charakter, przewidując podniesienie poziomu kształcenia ludu, drożność systemu szkolnictwa. Istniejące pomiędzy poszczególnymi projektami rozbieżności tłumaczyć można raczej różną oceną warunków i możliwości odrodzonego państwa, niż odmienną wizją czy partykularnymi interesami środowisk.

Na osobiste życzenie Józefa Piłsudskiego tekę ministra oświecenia w rządzie Jędrzeja Moraczewskiego objął Ksawery Prauss. *Postępowe nauczycielstwo przyjęło tę nominację z nieukrywanym zadowoleniem. W osobie Praussa - znanego nauczyciela*

³⁶ M. Falski, op. cit., s. 365-366.

szkół średnich, wieloletniego działacza PPS, byłego kierownika Centralnego Biura Szkolnego, a od roku 1917 członka władz naczelných Zrzeszenia Nauczycielstwa Polskich Szkół Początkowych - widziało ono najpewniejszą rękojmię przeprowadzenia w szkolnictwie demokratycznych reform - pisze F.W. Araszkiewicz³⁷. Prauss pokierował osobiście komisją, która przygotowała kolejny projekt ustroju szkolnictwa, bardziej konsekwentny w realizacji idei jednolitości szkolnictwa niż ten z 1917 r. W perspektywie podstawą ustroju szkolnictwa miała stać się 7-klasowa, obowiązkowa szkoła powszechna. Na jej podbudowie miała być oparta zreformowana, 5-letnia szkoła średnia, która powstałaby po oderwaniu od tradycyjnych 8-klasowych gimnazjów 3 młodszych klas i dołączeniu ich do szkoły powszechnej. Nowe gimnazja miały być zróżnicowane pod względem programowym. Wobec konieczności utrzymania zróżnicowania organizacyjnego szkół powszechnych Prauss zakładał, że wszystkie programy będą skonstruowane tak, aby zachowana została ciągłość pomiędzy poszczególnymi szczeblami szkolnictwa, a całość systemu szkolnictwa miała cechować pełna drożność, ułatwiająca drogę szkolną dzieciom ze środowisk wiejskich. Ksawery Prauss opuścił swe stanowisko wraz z odejściem rządu Moraczewskiego w styczniu 1919 r., to jednak jego program stał się punktem odniesienia późniejszych dyskusji oświatowych³⁸.

W celu rozważenia i zaopiniowania propozycji MWRiOP dotyczących organizacji systemu szkolnictwa w dniach 14-17 kwietnia 1919 r. odbył się w Warszawie

I Ogólnopolski Zjazd Nauczycielski. Uczestniczyło w nim 802 delegatów reprezentujących 34 tysiące nauczycieli członków organizacji wchodzących w skład powołanego w sierpniu 1918 r. Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich. Jak określił Stanisław Mauersberg, *zjazd miał być „filtrem rzeczoznawczym” w stosunku do propozycji MWRiOP* i planowano, iż na ich bazie opracuje projekty ustaw, które zostaną później przedstawione Sejmowi Ustawodawczemu. Z tego względu nazwano go Sejmem Nauczycielskim³⁹.

Ministerialny Projekt ustawy o rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnym ustosunkowaniu oparty był na koncepcji Praussa. W okresie przejściowym obok podstawowego typu szkół powszechnych 7-letnich dopuszczał istnienie szkół 5

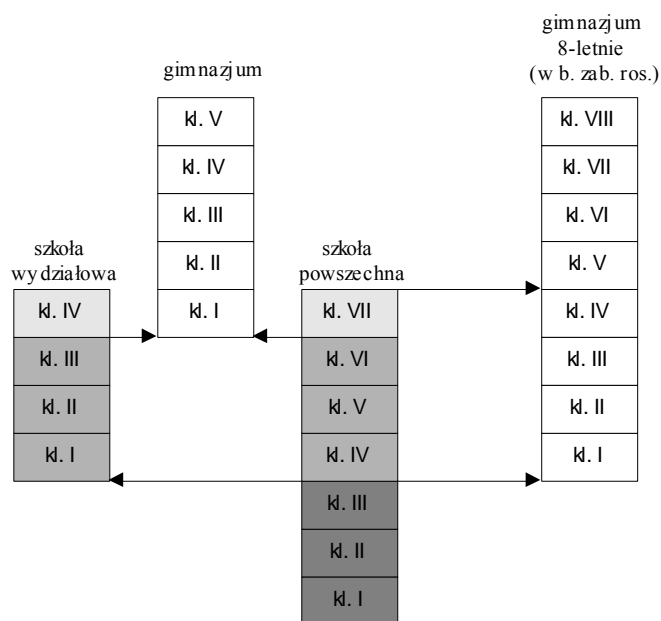
³⁷ F.W. Araszkiewicz, op. cit., s. 17.

³⁸ M. Falski, *Fragmety prac z zakresu dziejów oświaty*, Wrocław 1974, s. 360-362.

³⁹ S. Mauersberg, *Sejm Nauczycielski (17-19 kwietnia 1919 r.)* [w:] *Studia z dziejów edukacji*, s. 239-241.

i 4-letnich z nauką uzupełniającą. Utrzymywał też istniejące na terenach byłych zaborów pruskiego i austriackiego 4-letnie szkoły wydziałowe, zwane także „wyższymi szkołami powszechnymi”, stanowiące ogniwo pośrednie pomiędzy szkołą elementarną a gimnazjum. Przeznaczone miały być dla uczniów mających za sobą 3 lata nauki w szkole powszechnej. Celem ich czasowego utrzymania miało być ułatwienie dostępu do gimnazjów uczniom niżej zorganizowanych szkół powszechnych. Do 5-letniego gimnazjum planowano przyjmować absolwentów VI klasy szkoły powszechnej lub III klasy szkoły wydziałowej. Ze względu na zbyt małą ilość szkół elementarnych na terenach byłego zaboru rosyjskiego projekt zakładał utrzymanie tam tradycyjnych 8-klasowych gimnazjów. Nowe programy nauczania miały obejmować mniej materiału rzeczowego, zwłaszcza w zakresie łaciny i greki, natomiast ważne miejsce miała w nich zajmować nauka o Polsce współczesnej. Zakładano, że będą wdrażały do samokształcenia, uczyły krytycyzmu, samodzielnego myślenia i przepojone będą treściami wychowawczymi⁴⁰.

Schemat organizacyjny szkolnictwa ogólnokształcącego wg ministerialnego *Projektu ustawy o rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnym ustosunkowaniu*



Podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego projekt ministerialny został poddany krytyce, przy czym największy sprzeciw wzbudziła koncepcja utrzymania szkół

⁴⁰ S. Mauersberg, *Sejm*, s.246-247; F. W. Araszkiewicz, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918-1932*, Wrocław 1972, s. 21.

wydziałowych. Uznano, że ich istnienie opóźniłoby tworzenie sieci 7-letnich szkół powszechnych i zgodzono się tylko na przejściowe utrzymanie ich na Śląsku Cieszyńskim. Zjazd opowiedział się za obowiązkową, bezpłatną 7-letnią szkołą powszechną z co najmniej 2 nauczycielami. Czas trwania nauki w gimnazjum nie został określony, ukształtowała się jednak dość realna koncepcja stopniowego przekształcania istniejącej szkoły średniej w gimnazjum 5-klasowe, poprzez ujednolicanie programowe 3 niższych klas gimnazjalnych i wyższych szkoły powszechnej. Ustalono natomiast podział gimnazjum na 5 typów: przyrodniczo-matematyczny, humanistyczny bez łaciny, humanistyczny z łaciną, klasyczny i neofilologiczny. Wysunięto postulat kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w 2-letnich pedagogiach opartych na podbudowie gimnazjum, a w okresie przejściowym - w 6-letnich seminariach nauczycielskich opartych o pełną szkołę powszechną, dających uprawnienia do studiów akademickich na wydziale filozoficznym. W dziedzinie szkolnictwa zawodowego zaproponowano utworzenia 3 typów szkół, podlegających MWRiOP: zawodowych, doksztalających i specjalnych kursów zawodowych. Planowano, że pełna przebudowa szkolnictwa powinna się dokonać w ciągu 20 lat.

Sprawą wokół której toczyły się zagorzałe dyskusje była kwestia charakteru wyznaniowego szkoły. Możliwe były trzy warianty: szkoła wyznaniowa, międzywyznaniowa i świecka, przy czym ten ostatni dość zgodnie odrzucano. Nauczyciele pochodzący z ziem byłych zaborów rosyjskiego i austriackiego opowiadali się na ogół za tzw. szkołą symultanną, wspólną dla dzieci różnych wyznań, natomiast delegaci z byłego zaboru pruskiego bronili szkoły wyznaniowej, oddzielnej dla różnych religii. Sporu nie udało się rozwiązać, przyjęto jedynie kompromisową rezolucję mówiącą o konieczności zapewnienia w szkołach należytego miejsca dla wychowania religijnego i narodowego oraz zagwarantowania zwierzchnościom wyznaniowym prawa do kontrolowania zgodności nauczania religii z zasadami wiary. Sprawa ta powróciła podczas obrad Sejmu, gdzie grupa posłów na czele z Julianem Smulikowskim przeforsowała koncepcję szkoły symultannej⁴¹.

W trakcie zjazdu doszło do zbliżenia pomiędzy poszczególnymi organizacjami nauczycielskimi, co zaowocowało powstaniem ogólnopolskiego Towarzystwa Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych oraz Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół

⁴¹ S. Mauersberg, *Reformy*, s. 5;

Powszechnych (ZPNSP), które stały się najsilniejszymi środowiskami pedagogicznymi w Polsce⁴².

Opracowująca *Program* Sekcja szkolnictwa średniego MWRiOP ustosunkowała się też do projektu wysuniętego przez Komisję Pedagogiczną Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, przewidujący obowiązkową dla wszystkich naukę w 7-letniej szkole powszechnej i 4-letnią szkołę średnią. Zarzucając tej koncepcji brak dostatecznej selekcji uczniów, zróżnicowania wykształcenia młodzieży zamierzającej opuścić szkołę i planującej kontynuację nauki oraz zbyt krótką szkołę średnią, zaproponowano pewne istotne modyfikacje. Nauka w szkole średniej miałaby trwać 5 lat, a w celu uniknięcia wydłużenia całkowitego czasu trwania nauki, dopuszczono by do gimnazjów absolwentów klasy VI szkoły powszechnej, klasę VII przeznaczając dla młodzieży nie planującej kontynuowania nauki. Obie przedstawione koncepcje posiadały element wspólny - 5-letni wyższy kurs systematyczny obejmujący młodzież w wieku 13-18 lat. Projekt związkowy, jako wymagający znacznego wzmocnienia i podniesienia poziomu szkoły powszechnej, uważano za możliwy do zrealizowania w dość dalekiej przyszłości⁴³.

W imieniu TNSW teoretyczne podstawy ustroju szkolnictwa opracował Bogdan Nawroczyński, wyraźnie nawiązując do koncepcji Tadeusza Łopuszańskiego z 1917 r. Za podstawowy cel szkoły powszechnej uznał przygotowanie ogółu dzieci do życia praktycznego. W związku z tym dzieci uzdolnione pod względem teoretycznym miały być dosyć wcześnie wyselekcjonowywane, uczone według specjalnego programu i kierowane do gimnazjum. Dlatego też Nawroczyński proponował, żeby szkoły powszechne prowadziły odrębne klasy dla dzieci normalnych, anormalnych i wybitnie uzdolnionych. *Nawroczyński nie traktował więc szkoły powszechnej jako jednego z zasadniczych etapów kształcenia wszystkich dzieci, ale widział w niej przede wszystkim bazę selekcyjną dla szkoły średniej. [...] Losem dzieci, które pozostały w szkole powszechnej po wyselekcjonowaniu najzdolniejszych, mało się już zajmowano. Była to więc koncepcja wybitnie antydemokratyczna - pisze Klemens Trzebiatowski*⁴⁴.

Na zasadzie selekcji oparł swą propozycję organizacji systemu szkolnictwa także Lucjan Zarzecki. Według jego koncepcji znajdujący się w danej miejscowości zespół

⁴² Tenże, *Sejm*, s.247-251.

⁴³ *Program naukowy*, s. 1-7.

szkół powinien składać się ze szkoły początkowej (4-5 - letniej), pośredniej (3-letniej) i średniej (5-letniej). O kontynuowaniu nauki decydowałyby zdolności ucznia. System ten odpowiadałby postulatowi jednolitości szkolnictwa, gdyby nie fakt, iż Zarzecki opowiadał się za wyraźnym połączeniem organizacyjnym szkoły pośredniej ze średnią i równoległym istnieniem klas wyższych szkoły powszechnej⁴⁵.

Własny projekt organizacji szkolnictwa średniego forsował naczelnik Wydziału Programowego w latach 1921-22 Antoni Bolesław Dobrowolski. Proponował on utworzenie obok tradycyjnych gimnazjów 6-klasowego liceum, które byłoby *gimnazjum dla szerszego ogółu*. Głównym zadaniem tej szkoły byłoby wdrażanie do samokształcenia⁴⁶.

W 1924 r. opublikował własnym kosztem swą propozycję Jan Planecki. W broszurze *Odbudowa Polski przy pomocy szkoły* przedstawił system mający stanowić kompromis pomiędzy zasadą selekcji według uzdolnień z ideą szerokiego udostępnienia szkolnictwa średniego. Celem takiego systemu oświaty byłoby, według słów Planeckiego, stworzenie dwóch typów ludzi: *Rzemieślnika-Obywatela* i *Kapłana-Urzędnika*. Według tej koncepcji tylko 5 klas 8-klasowej szkoły powszechnej byłoby obowiązkowe dla wszystkich dzieci. Potem następowałaby selekcja, na skutek której mniej zdolni kierowani byłiby dla klas VI-VIII mających charakter zawodowy, a bardziej uzdolnieni do 5-klasowych gimnazjów realnych. W obu typach szkół w godzinach przedpołudniowych odbywałaby się nauka przedmiotów teoretycznych, a po południu praca w warsztatach, bądź sklepikach szkolnych, kołach zainteresowań itp⁴⁷. W wydanej 3 lata później broszurze *Reforma ustroju szkolnego z podaniem metod i środków* opowiedział za rezygnacją z równoległego istnienia starszych klas szkół powszechnych i gimnazjum niższego, wskazując iż połączenie dzieci w jednej szkole stworzyłoby możliwość znacznej poprawy warunków nauki – wyposażenia szkół w rzutniki, urządzenia gimnastyczne, stworzenia teatru szkolnego⁴⁸.

⁴⁴ K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-32*, Wrocław 1970, s. 207; „Przegląd Pedagogiczny” 1924, nr 1-2, s. 21-25.

⁴⁵ K. Trzebiatowski, op. cit., s. 206; „Przegląd Pedagogiczny” 1924, nr 1-2, s. 12-17.

⁴⁶ A.B. Dobrowolski, *Sprawa oświaty inteligenckiej, czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie*, „Kultura i Wychowanie” 1934/35, nr 2/3, s.135.

⁴⁷ J. Planecki, *Odbudowa Polski przy pomocy szkoły*, Kraków 1924, s. 6-13; J. Miąso, *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918-1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne*, Wrocław 1988, s. 36-37.

⁴⁸ J. Planecki, *Reforma ustroju szkolnego z podaniem metod i środków*, s. 26.

W 1926 r. opublikował swój projekt systemu szkolnictwa Włodzimierz Wakar – znany ekonomista i pedagog. Zaproponował, aby po 5-letniej szkole powszechnej wprowadzić obowiązkową naukę w 4-letniej „szkole pracy” – szkole średniej ogólnokształcącej z nachyleniem zawodowym. Obok tych szkół funkcjonować miały seminaria nauczycielskie, średnie szkoły zawodowe, gimnazja ogólnokształcące (obejmujące dotychczasowe klasy VII i VIII), kursy maturalne dla absolwentów „szkół pracy” i szkoły akademickie. Projekt ten cechowała konsekwencja w realizacji zasady drożności, ale i brak szans na realizacją wobec wydłużenia obowiązkowej nauki finansowanej przez samorządy do 9 lat⁴⁹.

Kontakt nawiązany pomiędzy MWRiOP i organizacjami nauczycielskimi na „Sejmie Nauczycielskim” wbrew oczekiwaniom nie zaowocował dalszą współpracą we wdrażaniu w życie jego uchwał. Trudna sytuacja gospodarcza i specyfika polskiej sceny politycznej przed 1926 r. uniemożliwiały realizację daleko idących, demokratycznych reform, które oznaczałyby zupełną przebudowę polskiego szkolnictwa. W tej sytuacji organizacje nauczycielskie, zwłaszcza te określające się jako „postępowe”, czyli głównie ZPNSP, na własną rękę podejmowały starania o realizację uchwał „Sejmu Nauczycielskiego”. Zagadnienia te szeroko były omawiane w prasie związkowej, stanowiły tematykę obrad zjazdów nauczycielskich i przemówień na wiecach. Domagano się przede wszystkim upowszechnienia szkół powszechnych wyżej zorganizowanych, objęcia nauką młodzieży do lat 18, zniesienia egzaminów wstępnych w ich oczach *groźących selekcją, która mogła prowadzić do nadmiernego odsuwania młodzieży od wyższych szczebli wykształcenia i nadawania temu ruchowi klasowego charakteru*⁵⁰.

Sytuacja w MWRiOP, które nie było w stanie wyjść poza etap rozważań, zmieniła się, gdy 25 marca 1925 r. ministrem został Stanisław Grabski. Tak tłumaczył swą nominację: *Najpilniejszym bowiem zadaniem ministerstwa tego było wówczas wprowadzenie w życie konkordatu i ustawy o dwujęzycznych szkołach państwowych na ziemiach narodowo mieszanych, a do tego byłem najodpowiedniejszym człowiekiem jako autor obu tych dzieł*. Obok problemów szkolnictwa na kresach Grabskiego zajmowała kwestia zreformowania szkolnictwa średniego, która wpływała z jego poglądów politycznych. *Szkoła powinna kształcić takie cechy umysłu i charakteru*

⁴⁹ J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 41-42. Zob. szerzej: W. Wakar, *Zadania państwa, samorządu i społeczeństwa w sprawie organizacji oświaty elementarnej i zawodowej*, Warszawa 1926, s. 158-165.

⁵⁰ M. Falski, op. cit., s. 378.

młodzieży, jakie są narodowi szczególnie potrzebne dla spełnienia zadań, jakie mu dyktuje sytuacja w świecie cywilizowanym w danym czasie - pisał. Jeśli nadal przeważać będzie wśród nas tylko typ zdolnego dyletanta o niedostatecznym wykształceniu zawodowym - nie wytworzymy z Polski nowoczesnego mocarstwa. Musimy

z gruntu zmienić hierarchię wartości intelektualnych. Musimy ustalić w powszechnej świadomości, że dobra znajomość szewstwa i stolarstwa jest bardziej szacowna od powierzchownego, dyletanckiego filozofowania. I ta zmiana hierarchii wiedzy i zawodów powinna wyrazić się w reformie całego ustroju szkolnego. Szkolnictwo zawodowe musi zająć równe miejsce z ogólnokształcącym szkolnictwem średnim⁵¹.

Wiosną 1925 r. przemawiając w Sejmie Grabski stwierdził, iż nadszedł czas, aby przystąpić do wdrażania *zupełnie ścisłego wychowania narodowego*, które jego zdaniem miało służyć przebudowie psychiki Polaków i umacnianiu państwa polskiego. Nieoczekiwanie 28 października 1925 r. został zatwierdzony przez Radę Ministrów projekt ustawy o ustroju szkolnictwa Rzeczypospolitej Polskiej. Choć w art. 1 projektu ustawy autorzy stwierdzili, iż organizacja szkół różnych typów opiera się na zasadzie jednolitości systemu szkolnictwa, to wielu dopatrywało się w nim tendencji zupełnie przeciwnych⁵². Ustawa stwierdzała, iż nauka w zakresie siedmioletniej szkoły powszechnej jest obowiązkowa, lecz przewidywała także możliwość opuszczenia tej szkoły po czterech latach i kontynuowania nauki w liceum (podzielonym na dwa trzyletnie człony: liceum niższe i wyższe). Absolwenci szkoły powszechnej najwyżej zorganizowanej mogli podjąć naukę w szkole zawodowej, seminarium nauczycielskim, bądź po sprawdzeniu kwalifikacji, w liceum wyższym. Trzecim członem szkoły średniej było dwuletnie gimnazjum ogólnokształcące (zróżnicowane pod względem programowym na trzy typy), dające prawo wstępu na wyższą uczelnię, bądź zawodowe⁵³. Podział dotychczasowego gimnazjum na dwie szkoły w zamyśle Grabskiego miał tworzyć nową ścieżkę kształcenia dla młodzieży, która dotychczas rozpoczynała naukę w szkole średniej ogólnokształcącej, lecz nie mogąc jej ukończyć wykolejała się. Teraz absolwentom 6-klasowego gimnazjum Grabski zamierzał

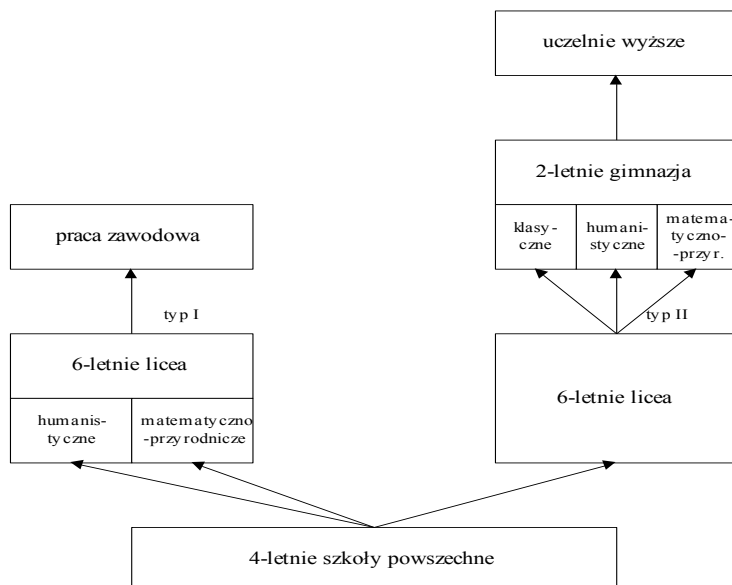
⁵¹ S. Grabski, *Pamiętniki*. Do druku przygotował i wstępem opatrzył Witold Stankiewicz, Warszawa 1989, t. 2, s. 239, 241.

⁵² W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 23.

⁵³ AAN, MWRiOP, sygn. 2, k. 2-7.

stworzyć możliwość dalszego kształcenia się w gimnazjach zawodowych: handlowych, mechanicznych, chemicznych, rolniczych, pedagogicznych⁵⁴.

Schemat projektu ustroju szkolnictwa ogólnokształcącego S. Grabskiego



W praktyce, poza planowaną rozbudową szkolnictwa zawodowego, ustawa ta nie przyniosłaby radykalnych zmian, a raczej usprawniłaby istniejący system szkolnictwa, uporządkowała go i ujednoliciła na terenie całego kraju. Projekt miał charakter ramowy zastrzegając możliwość wprowadzenia mocą dodatkowych ustaw, rozwiązań innego typu niż ogólnie przyjęte.

Projekt reformy Grabskiego spotkał się z protestami ze strony ugrupowań lewicowych i Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych⁵⁵. 3 listopada

⁵⁴ S. Grabski, *Pamiętniki*, s. 242.

⁵⁵ Na przykład Stefania Sempołowska oceniła projekt ustawy jako pogarszający istniejącą sytuację, wytykając mu m. in. zaniedbanie przedszkoli, pozostawienie szkół powszechnych niżej zorganizowanych i poważne ograniczenie ich absolwentom możliwości dalszego kształcenia się, utworzenie niższego liceum pozornie równoważnego ze starszymi klasami szkoły powszechnej, a właściwie będącego szkołą uprzywilejowaną, wprowadzenie egzaminów wstępnych uważanych przez nią za sito do przesiewania niewygodnych kandydatów itd. - S. Sempołowska, *Rządowy projekt reformy ustroju szkolnictwa* (odbitka z „Głosu Prawdy”), Warszawa 1925.

Stanisław Vogl na łamach „Muzeum” - pisma wydawanego przez lwowski oddział TNSW, stwierdził, że *projekt reformy szkolnej [...] jest nie do przyjęcia - o ile odnosi się do ustroju szkoły średniej, której poziom dotychczasowy obniża niemożliwie, a przeto zniża poziom uczelni wyższych i kulturę naukową społeczeństwa.* - F. Vogl, *O szkołę średnią ogólnokształcącą*, „Muzeum” 1925, nr 41, s. 274.

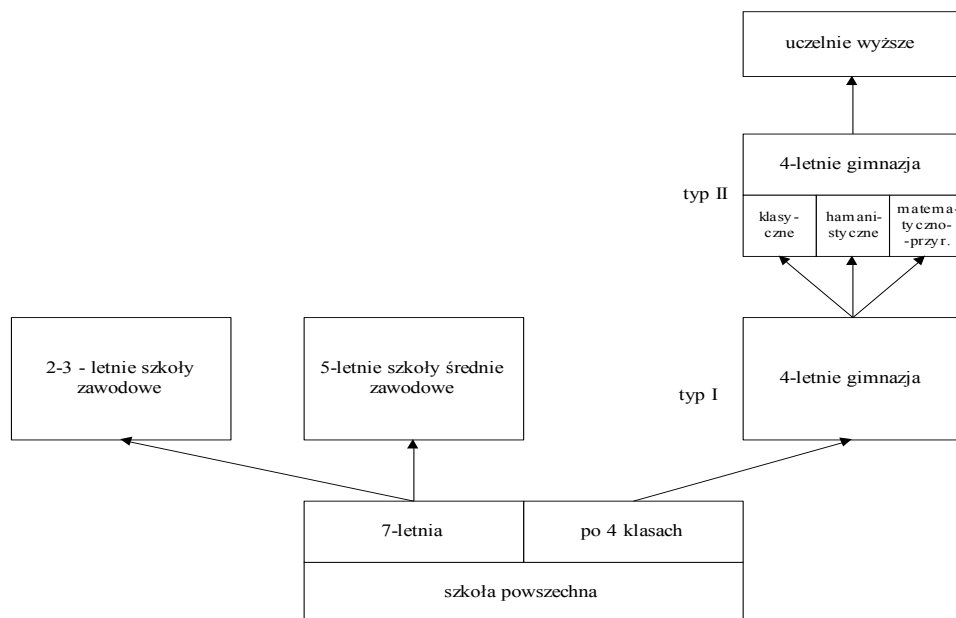
F.W. Araszkiewicz twierdzi, że projekt Grabskiego zyskał natomiast przychyłność Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych i Średnich, z którym był uzgadniany. Janina Chodakowska dowodzi jednak że i nie został przez nie zaakceptowany, wręcz przeciwnie na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” poddano go krytyce, a w odpowiedzi TNSW przygotowało inny projekt.

Zob. szerzej: W. Wojdyło, *Koncepcje reform oświatowych w myśli społeczno-politycznej obozu narodowego w Drugiej Rzeczypospolitej. Projekt reformy szkolnictwa ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Stanisława Grabskiego z 1925 roku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4.

został on przesłany do laski marszałkowskiej. Grabski nieoficjalnie spotykał się z członkami sejmowej Komisji Oświatowej i był przekonany, że poprze ona projekt, ale na skutek przewrotu majowego nie wszedł on pod jej obrady⁵⁶. Przez Wandę Garbowską oceniony został jako *wyraźnie antydemokratyczny*, ze względu na utrzymanie dwóch torów kształcenia, czyli odrzucenie zasady jednolitości szkolnictwa⁵⁷. Józef Miąso pisze, że projekt *zmierzał do utrwalenia nisko zorganizowanej szkoły powszechnej, a poprzez liczne sita selekcyjne – do umocnienia elitarnego charakteru gimnazjum ogólnokształcącego*. Twierdzi ponadto, że podważył on wiarygodność Grabskiego jako rzecznika szkoły zawodowej, która została tu oparta na gorszej szkole powszechnej i nie dawała uprawnień do studiów wyższych⁵⁸.

Przedstawienie projektu przez Grabskiego zmobilizowało TNSW do opracowania własnych tez o ustroju szkolnictwa, częściowo opartych na wynikach rozpisanej wśród nauczycieli ankiety. Zakładały one stopniowe reformowanie szkolnictwa, którego podstawą byłaby 7-letnia, dobrze zorganizowana szkoła powszechna. Jej ukończenie umożliwiałoby wstęp do różnego typu szkół zawodowych, natomiast do dwustopniowej szkoły średniej można by przechodzić po 4 klasach szkoły powszechnej.

Projekt ustroju szkolnego TNSW



⁵⁶ S. Grabski, *Pamiętniki*, s. 243.

⁵⁷ W. Garbowska, op. cit., s. 23.

⁵⁸ J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 40.

Tezy te, poddane pod dyskusję na walnym zgromadzeniu TNSW w Krakowie w 1927 r., zyskały także akceptację środowiska akademickiego⁵⁹.

Odpowiedzią na projekt Grabskiego była też koncepcja opracowana przez Mariana Falskiego. Opowiedział się on za w pełni jednolitą organizacją szkolnictwa, którego podstawą byłaby szkoły powszechne wysoko zorganizowane, między innymi powstałe przez skomasowanie szkół niżej zorganizowanych (zakładał dowożenie dzieci do szkół). Proponował likwidację szkół i klas o charakterze *wielotorowym i elitarnym*, np. niższych klas gimnazjalnych, szkół wydziałowych i oparcie wszystkich szkół średnich na szkołach powszechnych. Zgodnie z tendencjami panującymi w ZPNSP i ZZNPSS Falski opowiedział się za rezygnacją z egzaminów wstępnych do szkół średnich

i wyższych, proponując, aby podstawą rekrutacji były świadectwa szkolne⁶⁰. Marian Falski proponował też obowiązkową naukę doksztalającą dla młodzieży do 18 roku życia i wprowadzenie nauczycielskich studiów wyższych⁶¹.

Na założeniu, że system szkolny powinien być tak zbudowany, *aby dał wszystkim dzieciom, niezależnie od urodzenia i majątku, ale według zdolności i osobistych wartości, przygotowanie do służby obywatelskiej, do życia społecznego i kulturalnego,*

a przede wszystkim do organizowania i kierowania procesami produkcyjnymi, oparł swą koncepcję Władysław Radwan. Podobnie jak w propozycji Mariana Falskiego podstawę szkolnictwa miała stanowić możliwie wysoko zorganizowana 7-letnia szkoła powszechna, z tym że dopuszczał on możliwość kształcenia się w szkołach prywatnych. Jednolita pod względem programowym 5-letnia szkoła średnia miała prowadzić klasy wstępne, przeznaczone dla absolwentów szkół powszechnych niżej zorganizowanych. Radwan zaplanował trzy typy szkół zawodowych: oparte o niższy szczebel szkoły powszechnej, pełną szkołę powszechną oraz kilka klas szkoły średniej. Obok nich przewidział szkoły doksztalające. Ostatni etap nauki miały stanowić szkoły wyższe, a dla pozostałej młodzieży – oświata pozaszkolna⁶².

⁵⁹ J. Chodakowska, op. cit., s. 304-305.

⁶⁰ *Jest rzeczą jasną, że ten system selekcji może także budzić dużo zastrzeżeń, jednak ówczesni demokratyczni działacze oświatowi uważali, że w istniejącym klasowym i hierarchicznym systemie szkolnym oceny wystawione przez nauczycielstwo szkół powszechnych, najbardziej związane z ludem, dałoby największą gwarancję obiektywnej i sprawiedliwej oceny uzdolnień oraz poziomu intelektualnego dzieci robotniczych i chłopskich* – pisze Klemens Trzebiatowski -K. Trzebiatowski, op. cit., s. 214-215.

⁶¹ M. Falski, op. cit., s. 187-192.

⁶² W. Radwan, *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1925, s. 29.

Walka o ustrój szkolny nie została w omawianym okresie rozstrzygnięta. Nie miała możliwości realizowania swoich postulatów lewica społeczna, bowiem reprezentujące ją w sejmie ugrupowania polityczne nie dysponowały odpowiednią ilością głosów. Jednak i stronnictwa prawicowe, sprawujące władzę, nie były w stanie wbrew szerokiej opinii publicznej przeforsować w izbach ustawodawczych swojego projektu ustroju szkolnego. Miały zbyt małą przewagę mandatów poselskich, a ponadto nie było zupełnej jedności poglądów w sprawach oświatowych – pisze K. Trzebiatowski⁶³.

4. Prace nad systemem oświaty po przejęciu władzy przez sanację.

Przewrót majowy stworzył atmosferę korzystną dla prac nad reformą oświaty. Odsunięcie od władzy Chjeno-Piasta oraz zapowiedź sanacji życia publicznego ożywiły nadzieje i ośmieliły działalność reformatorów. Inicjatywę wykazywały środowiska nauczycielskie, jak i strona rządowa, dążąca do dostosowania systemu oświaty do aktualnej sytuacji politycznej, społecznej i ekonomicznej.

W 1928 r. w podręczniku dla nauczycieli F. Śliwiński pisał: *W przeciwieństwie do minionych okresów dziejowych wszystkie niemal nowoczesne państwa po doświadczeniach wojny światowej ujmują coraz silniej ster wychowania w swoje ręce nawet tam, gdzie jak np. w Anglii, charakter prywatny szkolnictwa uświęcony był tradycją wieków. W społeczeństwach nowoczesnych dochodzą do głosu najszerze warstwy obywateli, którzy dzięki demokratycznemu ustrojowi państw biorą pośredni udział w rządach [...]. To też rząd każdy, jako emanacja woli ogółu obywateli stara się o możliwie najlepsze oświecenie tych obywateli w duchu idei kierowniczych państwa i wyzyskanie jego zdolności każdego obywatela do własnych celów. Jedynie bowiem wydobyć wszystkich zasobów duchowych z najszerzych mas narodu i wprzęgnięcie ich w służbę państwa, zwłaszcza w momentach krytycznych, dać może gwarancję bezpieczeństwa i całości współczesnego organizmu państwowego. Stąd pochodzi istotnie rozumna dbałość rządów o sprawy oświatowe, stąd ustawodawstwo szkolne ogarnia coraz szersze dziedziny w zakresie wychowania i kształcenia najszerzych warstw społecznych [...]. Można zatem przypuszczać bez obawy większej pomyłki, że ingerencja państw w zakresie wychowania i oświaty powszechnej będzie w przyszłości*

⁶³ K. Trzebiatowski, op. cit., s. 217.

*coraz silniejsza i że tym samym ustawodawstwo oświatowe będzie musiało z biegiem czasu objąć wszystkie najbardziej subtelne zagadnienia w tej dziedzinie i do nich przystosować swoją treść normatywną*⁶⁴.

Badając działalność obozu sanacyjnego w dziedzinie szkolnictwa można dostrzec okresy intensyfikacji i spowolnienia prac oraz zainteresowania różnymi problemami. Anna Radziwiłł zaproponowała następującą periodyzację:

- okres 1926-1928 - niewielkiego zainteresowania sprawami wychowawczymi wobec skoncentrowania na problemie stabilizacji władzy;
- okres 1928-1933 - czas ofensywy wychowawczej sanacji - sformułowanie ideologii wychowawczej i przeprowadzenie reformy szkolnictwa;
- okres 1934 -1937 - realizacji reformy i założeń teoretycznych; zahamowanie pracy teoretycznej i nieznaczne wycofanie się z wychowania państwowego;
- okres 1937-1939 - powtórna aktywizacja sanacji w sprawach wychowawczych pod hasłami wychowania wojskowego⁶⁵.

W exposé wygłoszonym 19 lipca 1926 r. premier i minister WRiOP Kazimierz Bartel zapowiedział podjęcie prac nad reformą systemu oświaty. Położył wówczas nacisk na drożność między szkolnictwem powszechnym a średnim⁶⁶. Wedle słów Janusza Jędrzejewicza już jesienią tego roku premier Bartel proponował mu objęcie teki ministra WRiOP. *Wtedy rzecz ta nie doszła do skutku, gdyż wówczas jeszcze nie czułem się przygotowany do tej pracy. Był to czas, gdy wyjaśniałem sobie dopiero całość koncepcji organizacyjnej, a i mego doświadczenia politycznego nie mogłem uważać za wystarczające* - pisał po latach⁶⁷.

W listopadzie 1926 r. Kazimierz Bartel powołał specjalną komisję ministerialną, złożoną głównie z wyższych urzędników, która miała opracować projekt nowego systemu szkolnictwa. Jej pracę kontynuowała komisja fachowców powołana w lutym 1927 r. przez nowego ministra Gustawa Dobruckiego, senatora z listy Partii Pracy. Zgłoszono do niej trzy projekty: Janusza Jędrzejewicza, Wydziału Programowego Szkolnictwa Średniego i Departamentu Szkolnictwa Powszechnego.

⁶⁴ F. Śliwiński, op. cit., s. 7-8.

⁶⁵ A. Radziwiłł, op. cit., s.44.

⁶⁶ Spr. sten. z 294 pos. Sejmu z dn. 19 lipca 1926, ł. 27; F. W. Araszkiewicz, *Geneza ustaw z roku 1932 o szkolnictwie państwowym i powszechnym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1971, z. 4, s. 555.

⁶⁷ J. Jędrzejewicz, *W służbie idei. Fragmenty pamiętników i pism*, Londyn 1972, s. 123.

Janusz Jędrzejewicz był człowiekiem z dużym doświadczeniem pedagogicznym. Studiował matematykę, fizykę, filozofię i nauki polityczne w Warszawie i Paryżu. Jeszcze przed pierwszą wojną (w latach 1909-1912) uczył matematyki w gimnazjach w Warszawie i Klarysewie, był współautorem podręcznika matematyki. Po opuszczeniu legionów w 1917 r. został dyrektorem szkoły realnej Nawrockiego w Warszawie, potem seminarium nauczycielskiego w Łowiczu. Będąc od końca 1918 do 1923 r. w służbie wojskowej szefował sekcji oświaty i kultury w oddziale III Sztabu Generalnego. W latach 1923-24 uczył w gimnazjum W. Peretjatkowiczowej w Wołominie, kierował kursami dla dorosłych, a w latach 1924-26 był dyrektorem seminarium nauczycielskiego im. S. Konarskiego w Warszawie. W 1926 r. założył miesięcznik „Wiedza i Życie”. Był twórcą i kierownikiem Uniwersytetu Korespondencyjnego, zorganizowanego przy pomocy ZNP⁶⁸. Jego brat Wacław pisał: *Był to szeroki pokład zagadnień oświatowych widziany „z dołu”: od szkoły i ucznia. Ale po wypadkach majowych 1926 r. przypadło mu w udziale poznanie tych spraw „od góry”, ze szczebla ministerstwa oświaty. Został bowiem urzędnikiem do specjalnych poruczeń przy premierze Bartlu jako łącznik z MWRiOP⁶⁹. W kwietniu 1927 r. Janusz Jędrzejewicz przeszedł do pracy w MWRiOP jako wizytator, gdzie zarazem spełniał rolę doradcy politycznego kolejnych ministrów. Krytycznie oceniał pracę ministra Dobruckiego, dostrzegając brak jakiegokolwiek stanowiska ze strony ministra w sprawach polityki oświatowej. Brat wspominał: Wtedy właśnie wyraźnie zarysowała mu się koncepcja głębokiej reformy szkolnictwa. Pamiętam, że zapewne w latach 1926-27 pisał do mnie do Tokio o swych planach. W listach, pełnych entuzjazmu, przedstawiał zasady nowej organizacji szkolnictwa i załączał schematy organizacyjne⁷⁰.*

Projekt organizacji szkolnictwa wysunięty przez Janusza Jędrzejewicza w okresie pracy komisji Dobruckiego charakteryzowała ramowość, charakterystyczne było jednak wyraźne określenie konkretnych celów działań reformatorskich oraz większe uwzględnienie aspektu pedagogicznego zagadnienia. Słabo uwypuklone były kwestie społeczne, a ideologiczne pominięte zupełnie. Projekt otwierało wyliczenie najpoważniejszych wad istniejącego systemu szkolnictwa. Według Jędrzejewicza były

⁶⁸ Tamże, s. 21-22, 113.

⁶⁹ Tamże, s. 113.

⁷⁰ Tamże, s. 111, 113.

to: brak jednolitości szkolnictwa⁷¹, niedostosowanie metod do programu nauczania, brak wyraźnie wytyczonego celu szkoły średniej ogólnokształcącej, dysproporcje między siecią szkół ogólnokształcących i zawodowych, zbyt szeroki zakres pojęcia szkoły akademickie, brak prawidłowej selekcji kandydatów do wyższych uczelni i ich mała efektywność⁷².

Podobnie jak autorzy wielu poprzednich projektów, Janusz Jędrzejewicz zaproponował 7-letnią szkołę powszechną obowiązkową dla wszystkich dzieci w wieku 7-14 lat⁷³. Zupełną nowością była organizacja szkoły średniej, ostatecznie likwidująca tradycyjne 8-letnie gimnazjum. Zostało ono rozbite na dwa, a nawet właściwie na trzy elementy, gdyż trzy pierwsze klasy docelowo miały być przesunięte do szkoły powszechnej, cztery kolejne miały tworzyć liceum ogólnokształcące, a ostatnia po dodaniu nowej, miała stanowić 2-letnie gimnazjum ogólnokształcące. Takie rozwiązanie wydłużało naukę poprzedzającą studia wyższe do 13 lat. Etapem przejściowym miało być istnienie drugiego typu liceów w postaci szkół 7-letnich dla dzieci, które ukończyły tylko cztery klasy szkoły powszechnej. Absolwenci pełnej szkoły elementarnej mieli być przyjmowani do liceów *zasadniczo bez egzaminów*, przy czym owe *zasadniczo* zostało podkreślone. Wyraźnie podane zostały cele działania tych szkół. *Zadaniem liceum jest takie wychowanie i wykształcenie ogólne, które doprowadziłoby młodzież do dojrzałości intelektualnej i życiowej, tj. do orientowania się swobodnego w istotnych prądach myśli współczesnej i brania udziału w pracy współcześnie w naród zorganizowanego społeczeństwa* – pisał Jędrzejewicz. Absolwenci liceum otrzymywaliby świadectwa dojrzałości bez przystępowania do specjalnego egzaminu. Natomiast uwzględniające profile (tzw. wydziały) gimnazjum miało organizować egzaminy wstępne, a celem jego działania miało być przygotowanie młodzieży do studiów wyższych. Podział szkoły średniej łagodziłby zjawisko opuszczania szkoły przez część młodzieży przed ukończeniem nauki, zapobiegałby podporządkowaniu toku nauczania wyłącznie przygotowaniu do wyższych studiów, a także powodowałby napływ średnio wykwalifikowanych pracowników np. do urzędów państwowych. Feliks Araszkiewicz sugeruje, iż *zróżnicowanie funkcji obu jej funkcji sprzyjałoby* *zarazem* *rozładowaniu* *z wielu społecznych i pedagogicznych względów niezdrowej i niepożądanego pogoni*

⁷¹ Pod pojęciem tym autor rozumiał brak łączności pomiędzy szkołą powszechną i średnią ogólnokształcącą.

⁷² AAN, PRM, rkt. 22, k. 3.

*młodzieży za świadectwami maturalnymi. W praktyce spłycała ta pogoń proces wychowania oraz prowadziła do coraz większego sformalizowania i odrywania od życia procesu nauczania*⁷⁴.

*Projekt reorganizacji ustroju szkolnictwa przewidywał istnienie trzech typów szkół zawodowych: dokształcających dla młodzieży pracującej, 3-4 letnich średnich na podbudowie szkoły powszechnej i wyższych dla absolwentów liceów. Zadaniem tych ostatnich miało być przygotowanie wykształconych fachowców, natomiast uczonych, profesorów szkół średnich oraz fachowców o wyjątkowej odpowiedzialności zawodu (lekarze, prawnicy, nauczyciele, inżynierowie) miały kształcić uniwersytety i politechniki. Absolwenci gimnazjów mieliby zagwarantowany wolny wstęp na uczelnie akademickie, natomiast inni musieliby zdawać egzaminy wstępne*⁷⁵.

Omówione rozwiązania miał być obowiązujące jedynie w szkołach państwowych, ewentualnie samorządowych, natomiast przypuszczalnie nie dotyczyło to szkolnictwa powszechnego, o którym Jędrzejewicz pisał, iż *nie będzie musiało być złą kopią szkolnictwa powszechnego i otrzyma wiele swobody*. Postulował jednak zniesienie tzw. kategorii szkół nadających im różne uprawnienia i subwencjonowanie szkół powszechnych przez państwo⁷⁶.

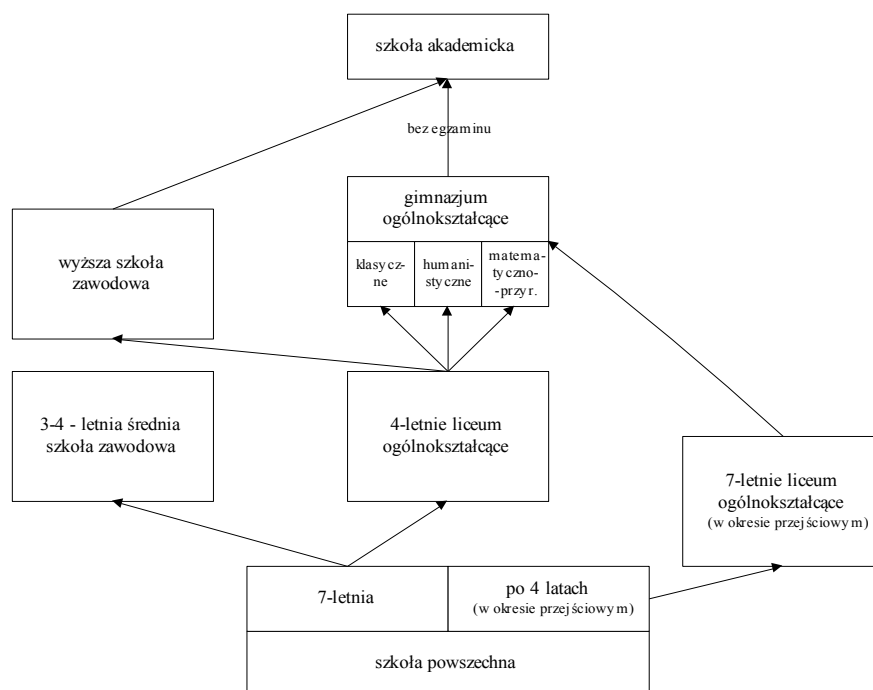
Schemat organizacji szkolnictwa wg J. Jędrzejewicza

⁷³ Projekt Grabskiego różnił się w tym miejscu proponując wiek obowiązku szkolnego 6-13 lat.

⁷⁴ F. Araszkiewicz, *Geneza*, s. 560.

⁷⁵ AAN, PRM, rkt 22, k. 4-5.

⁷⁶ AAN, PRM, rkt 22, k. 5-6.



Na uwagę zasługują pojawiające się pierwszy raz sformułowania zwiastujące wychowanie państwowe. W cytowanym już tekście dotyczącym celów liceum, mowa jest

o uczestnictwie w pracy *współcześnie w naród zorganizowanego społeczeństwa*. Hasło te doczekało się rozwinięcia dopiero w okresie późniejszym. Natomiast trudno zgodzić się

z twierdzeniem F. Araszkiewicza o ideologii wielkomocarstwowej przejawiającej się w próbie ujęcia całego szkolnictwa w jeden system ustrojowo-wychowawczy, nawet pomijając kontrowersyjne jej określenie⁷⁷. Tendencje do uporządkowania spraw szkolnictwa pojawiały się zawsze, bez związku z jakąkolwiek ideologią i uważane były za oczywiste.

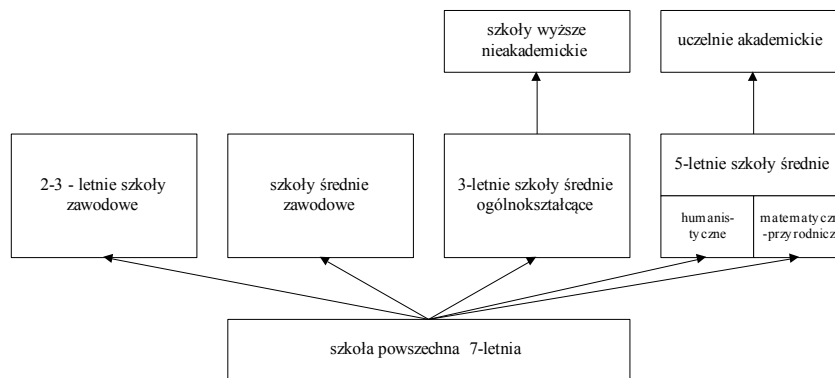
Janusz Jędrzejewicz zreferował swój projekt na posiedzeniu komisji ministerialnej, ale nie zdecydował się na jego szersze rozpropagowanie. Nie spotkał się więc z szerszym oddźwiękiem, potraktowany przez ministerstwo tak jak wiele innych koncepcji wysuwanych wówczas przez osoby prywatne czy stowarzyszenia.

Rezultatem prac komisji był projekt ustawy o ustroju szkolnictwa opublikowany wraz z obszernymi objaśnieniami w sierpniu 1927 r., w celu poddania go pod publiczną dyskusję. Projekt miał charakter ramowy. *Jaskrawa potrzeba takiej ustawy, tworzącej*

⁷⁷ F. Araszkiewicz, *Geneza*, s. 559.

ogólny plan, ustanawiającej program działania na długie lata, wynika stąd, że państwo nasze odziedziczyło po zaborcach fragmenty ustawodawstwa szkolnego obcego nam duchem, nie odpowiadającego współczesnym potrzebom, że jako młody organizm państwowy pozbawieni jesteśmy własnej państwowej tradycji z najbliższej przeszłości, jak w innych krajach kulturalnych, lecz budować całość systemu szkolnego - pisano w objaśnieniach⁷⁸. Za podstawę programową i organizacyjną systemu szkolnictwa uznano 7-letnią szkołę powszechną najwyższego stopnia organizacyjnego, zakładając łatwe przechodzenie doń uczniów szkół niżej zorganizowanych. Na jej podbudowie oparto pięcioletnie licea ogólnokształcące (tworzone z klas IV-VIII dawnych gimnazjów), których program miał uwzględnić zjawisko częstego przerywania nauki w szkole średniej na dwa lata przed ukończeniem. Zaplanowano dwa typy szkół zawodowych: jeden - dla absolwentów szkół powszechnych oraz drugi - dla tych, którzy ukończyli klasę III liceum ogólnokształcącego lub inną szkołę na tym poziomie. Dla młodzieży, która wypełniła obowiązek szkolny w 7-14 roku życia i nie uczęszcza do szkoły, przewidziano naukę doksztalającą do 18 roku życia⁷⁹.

Założenia projektu Bartla -Dobruckiego



Trudno mówić o nowych rozwiązaniach proponowanych przez projekt ustawy, gdyż nie zawierał on niemalże żadnych szczegółów, przewidując wprowadzenie kilkunastu ustaw towarzyszących. Autorzy nie próbowali znaleźć sposobu na bolączki polskiego szkolnictwa, takie jak niedostatek szkół wyżej zorganizowanych, czy dysproporcje między miastem a wsią. Stwierdzono tylko, iż podstawę ustroju szkolnictwa stanowi szkoła powszechna najwyżej zorganizowana i należy ułatwiać młodzieży ze szkół niższych stopni przechodzenie do szkół wyżej zorganizowanych. Do

⁷⁸ Ustawa o ustroju szkolnictwa. (Projekt komisji, powołanej przez ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego), Warszawa 1927, s. 3, 29.

momentu osiągnięcia przez szkolnictwo powszechne poziomu rozwoju umożliwiającego szerokim masom młodzieży ukończenie szkoły 7-klasowej i rozpoczęcie nauki w liceum, szkoły średnie miałyby prawo utrzymywania trzech pierwszych klas dawnego gimnazjum, zwanych teraz klasami wstępnymi. Rozwiązanie to oznaczało praktycznie utrzymanie status quo w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym, gdyż wiadomo było iż rozbudowa sieci szkół powszechnych zajmie wiele lat. Poza tym ustawa miała dotyczyć wyłącznie szkół państwowych i samorządowych, nie narzucając organizacji szkołom prywatnym, a i te pierwsze mogły uzyskać zgodę ministra na działanie na innych zasadach. Autorzy projektu zaznaczyli, iż dostrzegają zjawisko częstego przedwczesnego opuszczania przez młodzież szkół średniej i dopuścili możliwość tworzenia szkół średnich ogólnokształcących 3-letnich (nie precyzując jaka miałyby być ich rola w systemie szkolnictwa) oraz zaplanowali uwzględnienie tego zjawiska przy konstruowaniu programów liceów 5-letnich. Trudno powiedzieć czy ten ostatni postulat byłby możliwy do zrealizowania. Nasuwa się wniosek, iż ustawa została skonstruowana tak, aby zadowolić ludzi krytykujących obecny stan szkolnictwa, wskazując jego niedomagania i pożądane drogi rozwoju, ale też tak, aby nie niepokoić zbytnio zwolenników dotychczasowych rozwiązań⁸⁰.

Pelniejszą wizję systemu szkolnictwa dają objaśnienia do projektu ustawy, zawierające pewne bardziej szczegółowe rozwiązania, których można było oczekiwać w tekście zasadniczym. Wyrównywanie poziomu uczniów szkół powszechnych miejskich i wiejskich zamierzano uzyskać przez organizowanie rocznych kursów uzupełniających, co de facto wydłużałoby naukę w szkole powszechnej. Najwyraźniej zmniejszeniu rangi problemu miało służyć przytoczenie danych liczbowych wskazujących, iż już jedna trzecia dzieci uczęszcza do szkół 6 i 7-klasowych, a wydłużenie dopuszczalnej odległości szkoły od domu z 3 do 4 km, spowodziłoby ilość dzieci pobierających naukę w szkołach najniżej zorganizowanych do poziomu poniżej 1%. Zaznaczono jednak, iż przytoczone dane dotyczą Polski centralnej, nie można było więc ich uznać za reprezentatywne dla całego kraju. Uwzględniwszy, iż nawet szkoły 7-klasowe mogą mocno różnić się między sobą poziomem, projektodawcy zaznaczyli, iż *szkoły stopnia średniego mają opierać swój program nie na wykształceniu, jakie daje przeciętna dzisiejsza szkoła siedmioklasowa szkoła powszechna, lecz na wykształceniu,*

⁷⁹ Tamże, s. 8-11.

jakie określa program siedmioklasowej szkoły powszechnej, program zaś jest istotnie realizowany w szkołach dobrze prowadzonych. Wszystkie te zastrzeżenia powodowały, iż reforma szkoły powszechnej tylko pozornie miała przynieść wiele zmian⁸¹.

Bardziej skomplikowany był problem szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. Wprowadzenie nowego typu szkoły w postaci 5-letniego liceum, odpowiadającego dawnemu gimnazjum niższemu, także przy bliższej analizie nie okazało się zasadniczą zmianą. Nie tylko, że tymczasowo zgodzono się na utrzymanie klas niższych pod nazwą przygotowawczych, ale wprost stwierdzono, iż *reforma ustroju sama przez się nie wymaga zasadniczej zmiany programu szkoły średniej,[...] a zbyt częste zmiany programowej konstrukcji szkoły są dla postępu w szkolnictwie bardzo szkodliwe.*

Za

to

w objaśnieniach śmielej niż w tekście ustawy zaznaczono podział nauki w liceum na dwa etapy. Program trzech pierwszych klas miałby stanowić *wartościowy kompleks wiadomości*, a dla ich absolwentów przewidziano specjalne szkoły zawodowe, a nawet wyższe⁸².

Ustawa miała wprowadzać zasadę sprawdzania kwalifikacji uczniów przy przechodzeniu do szkoły innego typu, realizowana wszędzie, gdzie jest to możliwe.

Wątpliwości co do możliwości zrealizowania reformy wobec problemów finansowych państwa projektodawcy usiłowali rozwiązać wskazując, iż *ustrój szkolnictwa sam przez się nie wywoła zwiększenia skali wydatków na szkolnictwo, wywoła tylko wielkie spotęgowanie korzyści społecznych i ekonomicznych płynących z tych wydatków.* Dowodzono, iż nie będzie potrzeby zatrudniania większej liczby nauczycieli, a np. koszt budowy izby szkolnej w dużym budynku jest znacznie niższy niż w przypadku budynku małej szkoły⁸³.

Zapowiedziano tworzenie szkół zawodowych różnych typów, od tych opartych na szkole powszechnej niższego stopnia, przez takie, które uprawniałby do wstępu na wyższą uczelnię, do tych po maturze, a także szkół dokształcających dla młodzieży pracującej. Projekt nie określał jednak nawet jakie nazwy szkoły te miałyby nosić.⁸⁴

⁸⁰ Tamże, s. 5-6, 8, 11-12.

⁸¹ Tamże, s. 31, 35-36.

⁸² Tamże, s. 40, 42, 47.

⁸³ Tamże, s. 28.

⁸⁴ Tamże, s. 9.

Przez projekt ustawy nie przebija żadna ideologia⁸⁵, a cele postawione przez autorów to dosyć ogólne, niekontrowersyjne sformułowania.

Projekt ramowej ustawy przychylnie został przyjęty przez kręgi lewicowe. Minister Dobrucki na zjeździe ZPNSP zaznaczył, iż nauczycielstwo związkowe miało duży wpływ na kształt projektu poprzez organizowanie zebrań i wieców, wydawania prasy i broszur popularyzujących ideę jednolitej i wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej. Środowisko te podkreślało, iż proponowane rozwiązania znoszą ślepe uliczki i udostępniają szkoły wszystkich typów i stopni całej młodzieży. Feliks Araszkiewicz pisze, iż *Postępowe nauczycielstwo wraz z lewicowymi stronnictwami politycznymi liczyło, że po przyjęciu ramowej ustawy szkolnej o względnie demokratycznej wymowie łatwiej przevorsuje postulowane przez siebie rozwiązania szczegółowe*⁸⁶.

Z kolei Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, które stawiało sobie za cel przystosowanie tradycji do aktualnych potrzeb życia, wystąpiło pod hasłem obrony poziomu nauczania wobec koncepcji zlikwidowania ośmioletniego gimnazjum. Związane z TNSW pismo „Polonia” utrzymywało, że wprowadzenie w życie projektu ministerialnego oznaczałoby ruinę szkolnictwa i kultury polskiej. Najwięcej kontrowersji budził plan niesienia egzaminów maturalnych⁸⁷. TNSW nawoływało do akcji mającej przeszkodzić wprowadzeniu go w życie, samo zaś wysunęło własny projekt organizacji szkolnictwa, którego podstawę również stanowiłaby 7-klasowa szkoła powszechna. Jej ukończenie umożliwiałoby kontynuowania nauki w różnego typu szkołach zawodowych. Dla młodzieży uzdolnionej przewidziano ośmioletnie gimnazjum (z podziałem na dwa etapy nauczania), oparte na programie czterech klas szkoły powszechnej⁸⁸.

Projekt Bartla-Dobruckiego nie został przedstawiony jako oficjalna propozycja rządowa. Starając się uchronić efekty dotychczasowych prac nad reformą szkolnictwa,

⁸⁵ Brak wyraźnego odzwierciedlenia ideologii obozu sanacyjnego F. Araszkiewicz tłumaczy składem osobowym komisji, której większość stanowili realizatorzy polityki oświatowej Stanisława Grabskiego z Tadeuszem Łopuszańskim na czele - F. Araszkiewicz, *Geneza*, s.559.

⁸⁶F. Araszkiewicz, *Geneza*, s. 556; K. Trzebiatowski, op. cit., s. 337.

Wysoko oceniła też projekt Wanda Garbowska, pisząc że: *Projekt Dobruckiego nawiązujący do uchwał Sejmu Nauczycielskiego był - mimo wielu cech kompromizmu - najbardziej konsekwentny ze wszystkich dotychczasowych projektów. Znosząc ślepe uliczki, stanowił milowy krok na drodze ku jednolitości szkolnictwa i rozszerzał znacznie możliwości dalszego kształcenia. Był on wynikiem zwycięstwa koncepcji rozgraniczenia w projekcie zasadniczych podstaw organizacji szkolnictwa i odchyień tymczasowych uwarunkowanych trudnościami, a nawet i niemożliwością bezpośredniego przejścia od stanu istniejącego do stanu zamierzonego* - W. Garbowska, *Szkolnictwo*, s. 36.

⁸⁷ K. Trzebiatowski, op. cit., s. 339.

ugrupowania ludowe dwukrotnie, w latach 1929 i 1931, występowały do Sejmu z wnioskami o uchwalenie ustawy o ustroju szkolnictwa w brzmieniu podobnym do projektu Bartla-Dobruckiego. W 1931 r. dodano ustalenia dotyczące przedszkoli, zrezygnowano z zastrzeżenia, że podstawę ustroju szkolnictwa stanowi szkoła powszechna najwyższego stopnia organizacyjnego, odrzucono możliwość tworzenia 3-letnich szkół ogólnokształcących i zasadę selekcji oraz wyraźnie określono tryb likwidowania klas wstępnych przy szkołach średnich⁸⁹. Żaden z tych wniosków nie był rozpatrywany przez Sejm.

W sytuacji, gdy nie udało się przeforsować nowego ustroju szkolnictwa, minister Dobrucki zdecydował się na podjęcie działań zmierzających do usprawnienia już istniejącego. Brak jednolitości polskiego szkolnictwa polegał przede wszystkim na odrębności dwóch dróg szkolnych: wiodącej przez szkołę powszechną i gimnazjum. Teoretycznie przechodzenie z jednej do drugiej było możliwe, praktycznie jednak było to bardzo trudne ze względu na małą ilość miejsc w gimnazjum wyższym, obsadzanych niemalże w całości przez uczniów kończących klasy niższe tej szkoły. Na sprawę tę minister Dobrucki uczulał kuratorów w okólniku z 9 maja 1927 r. w *sprawie ścisłości wymagań przy nauczaniu, promocjach i egzaminach*, apelując by przyjmować do gimnazjum wyższego młodzież najlepszą, a nie *kandydatów skądinąd posiadających pierwszeństwo, ale nie dość uzdolnionych*⁹⁰. Bardziej zdecydowanym działaniem w celu zniesienia tej bariery był okólnik wydany rok później, 31 maja 1928 r., nakazujący kuratorom otwieranie w gimnazjach dodatkowych oddziałów, począwszy od klasy IV. Miały być one właśnie przeznaczone dla absolwentów pełnych szkół powszechnych, którzy zdali egzamin wstępny. Egzamin miał obowiązywać także ich rówieśników uczących się w gimnazjach i ubiegających o promocję do klasy IV⁹¹. Posunięcie

⁸⁸ J. Chodakowska, op. cit., s. 304-306.

⁸⁹ Art. 11: Przedszkola stanowią pierwszy stopień oświaty i mają na celu wychowanie oraz wszechstronny rozwój dzieci w okresie poprzedzającym naukę szkolną. Art. 12: Przedszkola są przeznaczone dla dzieci w wieku od lat 3 do 7 i powinny wypełniać swe zadanie przede wszystkim do dzieci, którym rodzice nie mogą zapewnić w domu niezbędnych warunków wychowawczo-rozwojowych. Art. 13: Przedszkola powinny być trzyoddziałowe. Do czasu całkowitego zrealizowania siedmioklasowego szkolnictwa powszechnego na terenie Rzeczypospolitej mogą istnieć również przedszkola jedno i dwuoddziałowe. Art. 32: Klasy wstępne przy szkołach średnich będą zwijane w sposób następujący: klasa pierwsza wstępna zostanie zwinęta w początku drugiego roku szkolnego, następującego po wejściu w życie niniejszej ustawy; klasa druga wstępna - od początku roku czwartego, wreszcie klasa trzecia wstępna - od początku roku szóstego. - Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, okres II, druk nr 357; okres III, druk nr 69.

⁹⁰ Dz. Urz. MWRiOP 1927, nr 12, poz. 200, s. 441.

⁹¹ *W takiej sytuacji często zdarzać się może, że dziecko o wyżej niż przeciętnych zdolnościach umysłowych odchodzi od wrót szkoły średniej tylko dlatego, że miejsce w tej szkole jest zajęte przez dziecko wprawdzie o miernych zdolnościach, ale które zostało przyjęte do tej szkoły wcześniej. Jednym ze sposobów zmniejszenia pływającego z tych warunków zła może być istnienie w szkołach średnich ogólnokształcących,*

ministra Dobruckiego przyniosło namacalny skutek, gdyż w latach następnych odnotowywano wyraźny przyrost liczby uczniów w gimnazjach na poziomie klasy IV i kurczenie się ich klas niższych⁹². Nie oznaczało to oczywiście rozwiązania problemu, gdyż w ten sposób łatwiejszy dostęp do szkół średnich uzyskali jedynie absolwenci szkół powszechnych najwyżej zorganizowanych, a te stanowiły mniejszość i zlokalizowane były przede wszystkim w miastach.

Energiczne i zdecydowane działania w dziedzinie wychowawczej rozpoczęła sanacja w 1928 r., po wyborach parlamentarnych i objęciu teki ministra WRiOP przez Kazimierza Świtalskiego. Nominacja była dosyć przypadkowa i miała wyłącznie charakter polityczny - chodziło po prostu o umieszczenie Świtalskiego w rządzie. On sam, choć zaskoczony takim rozwiązaniem, potraktował je poważnie. *Miałem wtedy ambicję zrobienia czegoś, mimo że z tą dziedziną miałem do czynienia tylko podczas kilkuletniego belfrowania w lwowskich gimnazjach* - pisał w swym *Diariuszu*⁹³. „Wskazówek na drogę” udzielił mu Piłsudski, dając przy tym wyraz swoim poglądom na kwestie szkolnictwa. Opowiadał się za zreformowaniem programu nauczania w szkołach średnich, który uważał za bardzo przeładowany i przeciążający młodzież⁹⁴. Był

poczynając od kl. IV, oddziałów równoległych, przeznaczonych dla najzdolniejszych absolwentów szkół powszechnych. Biorąc to pod uwagę, pragnąłbym zachęcić Panów Kuratorów, aby w państwowych szkołach średnich ogólnokształcących, w których warunki lokalne na to pozwalają, a istniejących w miejscowościach z gęstą siecią wysoko zorganizowanych szkół powszechnych, podejmowali inicjatywę uruchamiania oddziałów równoległych od klasy IV wzwyż. Należy przy tym jednak pamiętać, że akcja ta będzie mogła dać pożądane ze względu na dobro publiczne wyniki tylko wówczas, gdy egzaminy wstępne do klasy równoległej będą przeprowadzone wprawdzie z bezwzględnym utrzymaniem dostatecznie wysokiego poziomu wymagań, ale w ten sposób, zapewniający maximum obiektywnej oceny przygotowania naukowego i uzdolnienia umysłowego przystępujących do egzaminu kandydatów. Wizytacje przeprowadzone dotychczas w czasie egzaminów wstępnych do niektórych szkół średnich pouczają, iż egzaminatorowie nazbyt często mają skłonność przystosowywać swe wymagania nie do istotnych potrzeb i celów szkolnictwa danego typu, ale do tych partii programu, które oni sami jako nauczyciele przeszli ze swoimi uczniami w ostatnim roku najdokładniej i przy których osiągnęli najlepsze rezultaty.[...] Po zakończeniu roku szkolnego Panowie Kuratorowie zechcą mi nadesłać sprawozdania z tego, co uczynili w kierunku realizacji intencji niniejszego okólnika. Proszę o sprawozdania i w tych wypadkach, gdy na terenie danego okręgu szkolnego w żadnej szkole średniej oddział równoległy klasy IV z tych lub innych powodów nie mógł być otwarty. - Dz. Urz. MWRiOP 1928, nr 7, poz. 122, s. 293-294.

⁹² W latach 1928-1932 uczniów klas IV było średnio o ok. 6,5 tys. więcej niż klas III - F. Araszkiewicz, *Szkola średnia*, s. 175.

⁹³ K. Świtalski, *Diariusz 1919 - 1935*. Do druku przygotowali: Andrzej Garlicki i Ryszard Świętek, Warszawa 1992, s. 370.

Nie zachowały się zapiski Świtalskiego z okresu, gdy był ministrem WRiOP. Podane tu informacje i cytaty zaczerpnięte zostały z uzupełnień, których autor dokonał już po wojnie i które zostały przed wydawców dołączone do *Diariusza*.

⁹⁴ Marszałek twierdził, iż bulwersuje go nie dający się dotąd wytrzebić sadyzm pedagogów, którzy w pełni uznają prawo ośmiogodzinne dnia pracy dla starych, a równocześnie gwiżdżą sobie na to prawo, gdy chodzi o młodzież, - K. Świtalski, op., cit., s. 370.

przeciwny tworzeniu nadmiernej ilości gimnazjów, jako że stwarza to konieczność zatrzymywania *starych sił nauczycielskich skłonnych do sekowania uczniów*. Uważał, iż należy przeprowadzić weryfikację wśród dyrektorów gimnazjów, opierając się przy tym na kuratorach, a nie dyrektorach departamentów. W szkolnictwie wyższym raził go dobór katedr i ich obsada, a zwłaszcza istnienie w jednym zakładzie naukowym dwóch katedr tego samego przedmiotu, a także nadmierne rozbudowanie administracji. Jeśli chodzi o szkolnictwo mniejszości narodowych, Piłsudski był zdania, iż przez kilka najbliższych lat należy forsować szkołę polską, utrakwizując jedynie szkoły mniejszościowe, a nie polskie⁹⁵.

Ograniczenie rządów parlamentarnych stwarzało perspektywę spokojnej, długoterminowej i efektywnej pracy ministerstwa. Świtalski należący do „grupy pułkowników” prezentującej ostry kurs, przeprowadził w resorcie „czystkę”. Uważał bowiem, iż kierunek wychowania zależy od ludzi wychowujących i dlatego dla stanu oświaty w Polsce fundamentalne znaczenie ma polityka personalna. *Nie trzeba wahać się w dokonywaniu zmian personalnych, nie unosić się sentymentem w stosunku do czyichś zasług, czy długoletniej pracy* - mówił⁹⁶. Włodzimierz Gałęcki - pracownik ministerstwa w latach 1929-1934 wspomina: *Niebawem powstały Biura Personalne, początkowo*

*z dość ponurymi postaciami wojskowych na czele, których zadaniem było robienie owego „ruchu służbowego”. W wyniku tego przesunięcia były ciągłe, zarówno w centrali, jak w kuratoriach i w szkołach. Przenoszono ludzi z miejsca na miejsce, a często przedwcześnie pensjonowano, aby pozbyć się ze szkolnictwa elementu politycznie niepożądanego lub istotnie mało wartościowego pod względem pedagogicznym*⁹⁷. Anna Radziwiłł sugeruje, iż koncentracja Świtalskiego na sprawach personalnych mogła być przykrywką dla braków w dziedzinie ideologicznej i niekompetencji pedagogicznej ministra. Naczelnym kryterium przy doborze pracowników była lojalność wobec rządu, bo nie dopracowano się jeszcze bardziej teoretycznych wyznaczników⁹⁸.

W drugiej połowie 1928 r. minister Świtalski wysunął plan przebudowy szkolnictwa, prowadzący do pełnej drożności i jednolitości. Proces ten miał być

⁹⁵Tamże, s. 357-358.

⁹⁶A. Radziwiłł, op. cit., s. 46.

⁹⁷W. Gałęcki, *Jeszcze raz przez życie. Wspomnienia*, Kraków 1966, s. 271.

⁹⁸A. Radziwiłł, op. cit., s. 46-47.

rozłożony na wiele lat⁹⁹. Pierwszym krokiem było rozporządzenie z 2 stycznia 1929 r., które ujednoliciło programy i plany godzin w klasach V-VII szkoły powszechnej najwyżej zorganizowanej i w klasach I - III gimnazjum ogólnokształcącego¹⁰⁰. Ułatwiała to absolwentom szkół powszechnych kontynuowanie nauki w gimnazjum wyższym.

W ten sposób uzyskano wreszcie drożność programową pomiędzy szkołą powszechną a gimnazjum wyższym, co stanowiło konkretną podstawę pod budowę szkoły jednolitej¹⁰¹. W latach 1929-1930 stopniowo dokonywano w tych klasach zmian w treściach nauczania, polegających głównie na redukcji materiału¹⁰². Minister zapowiadał, iż dalsze przemiany w tym kierunku, czyli likwidacja gimnazjum niższego, będą miały miejsce w momencie, gdy podniesiony zostanie poziom szkół powszechnych. Klemens Trzebiatowski twierdzi, iż *taktyczne posunięcia ministra Świtalskiego osiągnęły rzeczywiście pewne doraźne cele. Nauczycielstwo związkowe zaprzestało kampanii na rzecz uzupełniania i realizowania projektu Dobruckiego, a dopingowało*

*w swych pismach, aby dalej posuwać połowiczne reformy Świtalskiego*¹⁰³. Podobnego zdania jest Wanda Garbowska, która sugeruje, iż posunięcia Świtalskiego wynikały jedynie z wyrachowania i zmierzały do zjednania przychylności związków zawodowych, co w pewnym stopniu się udało¹⁰⁴. Efekty działań Świtalskiego były jednak

widoczne

w ciągu dwóch lat podwoiła się liczba gimnazjów 5-letnich, co oznaczało, że zwinięto w nich klasy niższe, nastawiając się na przyjęcie absolwentów szkół powszechnych¹⁰⁵.

⁹⁹ Informację o tym podał „Przegląd Pedagogiczny”, nie są jednak znane jej szczegóły - „Przegląd Pedagogiczny” 1929, nr 1, s.14-15.

¹⁰⁰ Rozporządzenie ustalało obowiązkową we wszystkich klasach gimnazjalnych i trzech najwyższych klasach szkoły powszechnej liczby godzin na 30 tygodniowo, zwiększało wymiar zajęć z godzin cieleśnych do 3 tygodniowo, wprowadzało naukę języka obcego nowożytnego do starszych klas szkoły powszechnej i wydłużało czas trwania lekcji z 45 do 50 minut - Dz. Urz. MWRiOP 1929, nr 1, poz. 1, s.2-17; poz. 2, s. 18-19.

¹⁰¹ Feliks Araszkiewicz twierdzi jednak, iż *drożność w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym Świtalski traktował nie tyle jako wychodzenie naprzeciw dążeniom polskiej demokracji oświatowej, ile jako jeden ze sposobów łowienia uzdolnionych jednostek z ludu dla potrzeb sanacji.* - F. Araszkiewicz, *Szkoła średnia*, s. 176-177.

¹⁰² Zmniejszono liczbę godzin i okrojono materiał z języka polskiego (głównie skracając listę lektur obowiązkowych) geografii, nauki o Polsce, historii, nauki o przyrodzie, arytmetyki i geometrii, robót ręcznych. Zwiększono liczbę godzin wychowania fizycznego i języków obcych - K. Trzebiatowski, op. cit., s. 313-314.

¹⁰³ Tamże, s. 340-341.

¹⁰⁴ Tamże; W. Garbowska, op. cit., s. 40.

¹⁰⁵ W roku szk. 1928/29 spośród 777 szkół średnich ogólnokształcących tylko 35 nie prowadziło klas niższych. W r. szk. były już 72 gimnazja 5-letnie - F. Araszkiewicz, *Szkoła średnia*, s. 177.

Zdaniem niechętnego Świtalskiemu Włodzimierza Gałęckiego, jego jedyną zasługą wobec resortu była budowa nowego gmachu przy Alei Szucha¹⁰⁶. Sam minister przyznawał, że nie udało mu się zrealizować swych zamiarów. Zgodnie z sugestiami Piłsudskiego planował przestudiować podręczniki szkolne i przeprowadzić batalię o uszczuplenie programów - za każdym razem odrywano go od tej pracy¹⁰⁷. Chciał wprowadzenia siedmioletniej szkoły powszechnej i zagęszczenia sieci szkolnej na wschód od Wisły - nie udało mu się wywalczyć powiększenia budżetu ministerstwa na te cele. Gdy w kwietniu 1929 r. powołany został na premiera rządu, odchodził z resortu oświaty z *poczuciem niezrealizowania swych aspiracji, z jakimś niedosytem, którego nie rekompensowała perspektywa bardziej eksponowanego stanowiska*¹⁰⁸.

Na swego następcę Świtalski mianował dotychczasowego wiceministra Sławomira Czerwińskiego, znanego działacza oświatowego z czasów Centralnego Biura Szkolnego¹⁰⁹. *O ile Świtalski był dygnitarzem bardzo „wielkim”, mało dostępnym i niepopularnym, o tyle znowu Czerwiński był człowiekiem pełnym taktu, niezwykle sympatycznym, ujmującym w obejściu z ludźmi, koleżeńskim. Sam doskonały pedagog, miał pełne zrozumienie dla potrzeb szkoły i reform, jakie w niej przeprowadzić należało* - pisał Gałęcki¹¹⁰. W okresie urzędowania Czerwińskiego MWRiOP patronował pracom nad przygotowaniem reformy szkolnictwa, przede wszystkim jednak walczył o realizację reformy, wraz z Adamem Skwarczyńskim, do sformułowania ideologii wychowawczej sanacji. Przystąpiono wówczas do interpretacji rzuconego po przewrocie majowym hasła wychowania państwowego i tworzenia wokół niego systemu wychowawczego¹¹¹.

¹⁰⁶ W. Gałęcki, op. cit., s. 270.

¹⁰⁷ Uszczuplenia dokonanego na mocy zarządzenia z 2 stycznia 1929 roku Świtalski nie uważał za wystarczające. W okólniku je objaśniającym pisał: *Zapobiegam przez swoje rozporządzenie przecięciu młodzieży w sposób na razie nieco mechaniczny. Nie załatwia on oczywiście zagadnienia w zupełności, które rozwiązane istotnie może być tylko przez dostosowanie zakresu materiału nauczania do przeciętnego zasobu sił umysłowych i fizycznych młodzieży. (...) Praca taka wymaga dłuższego czasu.* - Dz. Urz. MWRiOP 1929, nr 1, poz. 2, s. 18.

¹⁰⁸ K. Świtalski, op. cit., s. 372.

¹⁰⁹ Sławomir Czerwiński urodził się 24 października 1885 r. w Sompólnie. Uczył się w gimnazjum filologicznym w Kaliszu, z którego został relegowany w 1905 r. za wysunięcie żądania nauczania w języku polskim. Naukę kontynuował w Krakowie, studiował na UJ i w Wiedniu, polonistykę, pedagogikę i filozofię. Działał w „Zarzewiu”, „Drużynach Strzeleckich”, „Zniczu”. Pracował jako nauczyciel w polskich szkołach prywatnych w Kongresówce. W latach 1915-1918 był dyrektorem gimnazjum w Ostrowcu. Od 1919 r. pracował w MWRiOP. Napisał pracę doktorską z literatury polskiej. W 1920 r. został radcą ministerialnym, w 1923 - wizytatorem seminariów nauczycielskich, w 1928 - dyrektorem departamentu i podsekretarzem stanu, 14 kwietnia 1929 r. - ministrem. Zmarł 4 sierpnia 1931 r. - „Oświata i Wychowanie” 1931, nr 7, s. 602-610.

¹¹⁰ W. Gałęcki, op. cit., s. 270.

¹¹¹ W 1927 r. w „Dzienniku Urzędowym MWRiOP” opublikowano regulamin pracy wychowawczej, w którym znalazło się następujące sformułowanie: *głównym zadaniem każdej szkoły powinno być*

W 1929 r. rozpoczęto wydawanie nowego oficjalnego organu MWRiOP „Oświaty i Wychowania”. Jednym z celów jego działalności miało być wypracowanie nowego ideału wychowawczego. W marcu 1929 r. zaczęła konsolidować się grupa nauczycieli pod przewodnictwem Janusza Jędrzejewicza, która na początku 1930 r. wydała pierwszy numer kwartalnika „Zręb”. Pismo to, obok „Drogi” Skwarczyńskiego, miało być głównym organem ideowym obozu rządzącego¹¹².

Pod względem politycznym grupa „Zrębu” była dość jednolita - składała się ze zwolenników sanacji, niejednokrotnie dawnych bądź obecnych współpracowników Piłsudskiego. Większość stanowili jednak ludzie nie zajmujący się bezpośrednio polityką, ale nauczyciele skoncentrowani na swym posłannictwie zawodowym¹¹³. Jednoznaczne oblicze polityczne ugrupowania i pisma zapewniało kredyt zaufania i poparcie władzy, choć nie był to jej organ oficjalny. Dzięki temu redaktorzy mieli dużą swobodę w doborze artykułów, publikując także te dyskusyjne, co czyniło pismo atrakcyjnym nie tylko wśród zdecydowanych zwolenników sanacji i jej doktryny wychowawczej. Pismo adresowane było przede wszystkim do działaczy oświatowych, profesorów i nauczycieli. Redagowane na wysokim poziomie naukowym artykuły dotyczyły ideologii wychowawczej, ale także tematyki ogólnopedagogicznej i dydaktycznej. Kwartalnik wychodził w Warszawie w latach 1930-1936 w nakładzie 1000 egzemplarzy i objętości około 160 stron. Obok kwartalnika Zręb wydawał także pismo dla młodzieży „Sternik” (1929-1931), dla rodziców „Rodzina i Dziecko” (1935-1939) i broszury w ramach „Biblioteki dla Nauczyciela”, „Biblioteki dla Młodzieży” i „Biblioteki dla Rodziców”¹¹⁴.

wychowanie młodego pokolenia na zdrowych fizycznie i moralnie oraz uspołecznionych, twórczych państwowo obywateli – A. Radziwiłł, op. cit., s. 44-45.

¹¹² O powstaniu grupy „Zrębu” jej założyciele pisali: *Wszyscy byliśmy tam kolegami - albo jeszcze z ławy szkolnej czy uniwersyteckiej, albo przynajmniej ze wspólnego warsztatu szkolnej pracy. Dobrac zaś musieliśmy się siłą rzeczy, ożywieni tym samym duchem krytyki tego, co było wokół nas, tą samą chęcią stworzenia rzeczy częściowo - nowych, całkowicie - lepszych. Wszyscy odczuwaliśmy boleśnie biurokratyczne kosztowności naszych warsztatów pracy, wszyscy pragnęliśmy wiania nowej, żywej krwi w szkolnictwo, przepełnienie go duchem nawskroś społecznym, stworzenie żeń wielkiej a wolnej Rzeczypospolitej, w której władza byłaby prawdziwą emanacją ducha pospólnego, twórczego ducha wolnego, równego i z wewnętrznego nakazu karnego nauczycielstwa.* - „Zręb” 1931, nr 8, s. 66.

¹¹³ W. Gałęcki, który do Zrębu nie należał, tak pisał o jego członkach: *Członkowie Zrębu - w przeważnej mierze nauczyciele szkół średnich i urzędnicy administracji szkolnej - rekrutowali się spośród: 1) istotnych zwolenników reżimu marszałka Piłsudskiego, 2) elementów oportunistycznie nastawionych, które w przynależności do Zrębu widziały odskocznnię dla swej kariery, 3) osób wciąganych do grupy pod naciskiem otoczenia* - W. Gałęcki, op. cit., s. 276.

¹¹⁴ K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994, s.143-146.

Dla określenia piłsudczykowskiej doktryny wychowawczej najczęściej używano terminu *wychowanie państwowe*, ale spotyka się także *wychowanie obywatelskie* i *wychowanie obywatelsko-państwowe*, który to termin lansowała Hanna Pohoska. Prądu tego nie uważano za specyficznie polski, chętnie odwoływano się do starożytnej myśli pedagogicznej, np. Platona, Ksenofonta, Cycerona, prac pedagogów zachodnich (Johna C. Almacka, Fryderyka Wilhelma Foerstera i Georga Jerzego Kerschensteinera) oraz doświadczeń zachodnioeuropejskich. W „Zrębie” istniał specjalny dział poświęcony śledzeniu zagranicznych publikacji i doświadczeń z tej dziedziny. Kalina Bartnicka wskazuje też, że ta doktryna wychowawcza nie była wyłącznie owocem prac edukacyjnych sanacji. Przypomina, że o potrzebie „obywatelskiego” nachylenia wychowania i kształcenia mówiono już na „Sejmie Nauczycielskim”, postulaty takie wysuwali działacze endeccy. Jej zdaniem sanacja jedynie podchwyciła zagadnienie wychowania państwowego, a później je podchwyciła, spopularyzowała i wprowadzała w życie¹¹⁵.

Podstawy ideologii sanacji przedstawił Walery Sławek na posiedzeniu klubu BBWR 14 grudnia 1928 r. Powiedział wówczas: *Jesteśmy zespołem ludzi, których połączyła wspólna myśl pracy na rzecz wychowania społeczeństwa i wychowania w tym społeczeństwie zrozumienia dla interesu państwowego, jako interesu wspólnego dla nas wszystkich. Tym naszym nastawieniem, tą chęcią pracy na rzecz Państwa musimy natchnąć społeczeństwo [...] natchnąć pracę [...] naszym stosunkiem do Państwa, zarazić naszą gotowością służenia idei państwowej, zarazić myślą szukania porozumienia, a nie załatwiania konfliktów na drodze tych czy innych walk i rewolucji*¹¹⁶. Za cel postawiono sobie wychowanie „państwowców”, czyli ludzi rozumiejących, iż ich podstawowym zadaniem jest bycie dobrymi obywatelami Rzeczypospolitej.

Pierwsze znaczące przemówienie w swej ministerialnej karierze, wygłoszone na Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu w lipcu 1929 r. Sławomir Czerwiński poświęcił ideałowi wychowawczemu szkoły polskiej. Podkreślał, że wychowanie w niepodległym państwie polskim musi się różnić od tego z czasów niewoli. Sformułował podstawy nowego ideału wychowawczego, model obywatela – państwowca, opierający się na

¹¹⁵ K. Bartnicka, *Wychowania państwowe - kwestia ocen* [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1991, s. 434.

¹¹⁶ AAN.PRM, rkt 24, sygn. 7, k. 3; F. Araszkiewicz, *Ideały wychowawcze*, s. 156.

syntezie postawy bojownika i pracownika¹¹⁷. Podstawowe cechy tego wzorca to: „dzielność życiowa”, silna wola, potężna energia, wiara we własne siły, zdolność do czynu i pracy, dynamizm, wytrwałość, honor, zdyscyplinowanie w stosunku do zbiorowości, a przede wszystkim lojalność i ofiarność w stosunku do państwa¹¹⁸. Wychowanie według tego modelu miało dotyczyć całego społeczeństwa, bez względu na narodowość czy religię¹¹⁹.

Anna Radziwiłł wysuwa tezę, iż u podstawy nowej ideologii wychowawczej leżała konieczność adaptacji myślenia polskiego społeczeństwa do faktu niepodległości. *Program sanacji „przebudowy psychiki narodu”, zmiany „duszy narodu”, wychowania „nowego człowieka” czy „przebudowy patriotyzmu” to właśnie program dostosowania struktur myślenia i postaw społeczeństwa do faktu istnienia niepodległej Polski i to Polski rządzonej przez sanację* - pisze¹²⁰.

Wprowadzenie zagadnienia wychowania państwowego pod obrady kongresów pedagogicznych w latach 1929 i 1931, sprzyjało dopracowaniu i umocnieniu ideologii. Omawiano nowe zadania szkoły, dyskutowano o programach szkolnych, włączając w ten sposób część środowiska nauczycielskiego do prac nad wdrażaniem nowej doktryny. Tylko w 1930 r. przeszkolono w zakresie problematyki wychowania państwowego 8 tys. nauczycieli szkół powszechnych i średnich oraz pracowników administracji oświatowej¹²¹.

W okresie urzędowania ministra Czerwińskiego kontynuowano wymianę ludzi w ministerstwie. Kurator Okręgu Szkolnego Pomorskiego Michał Pollak wspominał, iż w styczniu 1931 r. odszedł zasłużony dyrektor departamentu szkolnictwa powszechnego Władysław Żłobicki oraz 10 naczelników wydziałów oraz wizytatorów. Pollak, który objął stanowisko w marcu 1931 r., sam nie będąc zaangażowany w politykę, zwracał uwagę na polityczny kontekst swego zadania. Wspominał, że jedyne wskazówki, jakie otrzymał od wiceministra Pierackiego dotyczyły *zrobienia porządku z endekami*,

¹¹⁷ A. Radziwiłł, op. cit., s. 48.

¹¹⁸ Tamże, s. 57-58.

¹¹⁹ W listopadzie 1928 r. S. Czerwiński przemawiał: *Nie możemy i nie chcemy wymagać od szkół i innych instytucji wychowawczych w Polsce, aby Niemców lub Ukraińców wychowywały na Polaków, albo ewangelików i prawosławnych na katolików, ale mamy prawo i obowiązek żądać zupełnie kategorycznie, stanowczo i konsekwentnie, aby wszystkie formy i wszystkie czynniki wychowania publicznego, na obszarze naszego państwa działające, w zgodnym trudzie pracowały nad założeniem w sercach dziatwy i młodzieży mocnej podwaliny pod rozkwit i potęgę Rzeczypospolitej* – F. Araszkiewicz, *Ideale wychowawcze*, s. 156.

¹²⁰ A. Radziwiłł, op. cit., s. 50-51.

¹²¹ M. Iwanicki, *O ideowo-wychowawczym oddziaływaniu sanacji na młodzież szkolną i akademicką*, Siedlce 1986, s. 34.

których jest dużo na Pomorzu w szkolnictwie, a także w samym kuratorium. W trakcie pracy wywierano na niego naciski, aby wstąpił do BBWR, ale po stanowczej odmowie nie spotkały go żadne konsekwencje, których się spodziewał¹²².

Dokonywano też wymiany kadr nauczycielskich. Minister Czerwiński powiedział

w Sejmie, że nauczyciel musi służyć nie tylko państwu, ale i rządzącej grupie. Pogląd ten podzielali także niektórzy działacze związkowi, chociaż ich środowisk dotyczyły owe przeniesienia, zwolnienia, przedwczesne emerytury. Liczba przeniesień służbowych nauczycieli wzrosła od 6 990 w r. szk. 1927/28 do 9 196 w r. 1930/31¹²³.

16 lutego 1931 r. odbyła się w siedzibie Prezydium Rady Ministrów konferencja na najwyższym szczeblu w sprawie szkolnictwa powszechnego. Obok premiera Sławka i ministra WRiOP uczestniczyli w niej: wicepremier Bronisław Pieracki, minister skarbu Ignacy Matuszewski, wiceminister tego resortu Adam Koc, wiceminister spraw wewnętrznych Władysław Korsak, marszałek Sejmu Kazimierz Świtalski (on to zrelacjonował te spotkanie), marszałek Senatu Władysław Raczkiewicz oraz pracujący w MWRiOP ks. Bronisław Żongołłowicz i Janusz Jędrzejewicz. Na konferencji tej zastanawiano się, czy w związku z kryzysem gospodarczym nie należałoby skrócić obowiązku szkolnego i trwania nauki w szkole powszechnej, oszczędzając w ten sposób na etatach i izbach szkolnych. Minister Czerwiński opowiadał się za utrzymaniem 7-letniego nauczania, proponując zaoszczędzenie 2 tysięcy etatów przez ograniczenie powstawania szkół 7-klasowych¹²⁴. Planował też podwyższenie opłat w szkołach. Janusz Jędrzejewicz proponował ograniczenie liczby godzin nauki w tygodniu np. o trzy. Natomiast Ignacy Matuszewski miał pomysł, aby przesunąć początek obowiązku szkolnego na 8 rok życia, odraczając w ten sposób o rok przyjęcie do szkoły roczników z wyżu demograficznego¹²⁵. Przyjęta została koncepcja Świtalskiego utrzymująca 7-letnie nauczanie, przy uwzględnieniu wszystkich innych pomysłów oszczędnościowych¹²⁶.

¹²² M. Pollak, *Wspomnienia Kuratora Okręgu Szkolnego Pomorskiego (III 1931 - IX 1932)*, „Studia i Materiały do Dziejów Wielkopolski i Pomorza” 1961, T. VI, z. 2, s.336, 349.

¹²³ K. Trzebiatowski, op. cit., s. 276.

¹²⁴ Miałyby powstawać tylko tam, gdzie jest odpowiednia liczba uczniów, np. 45.

¹²⁵ Nie oznaczałoby to skrócenia obowiązku szkolnego, gdyż młodzież także kończyłaby naukę o rok później niż dotychczas. Z problemem nadmiaru młodzieży w szkołach łatwiej byłoby się uporać po ośmiu latach, gdy rozpoczynać naukę będą roczniki mniej liczne.

¹²⁶ K. Świtalski, op. cit., s.569-571.

5. Sytuacja szkolnictwa polskiego w przededniu reformy.

Pod koniec lat 30-tych czynnikiem decydującym o stanie szkolnictwa stał się światowy kryzys gospodarczy, który Polska odczuła szczególnie dotkliwie. Trudności finansowe zmuszały rząd do ograniczania wydatków na oświatę.

Wydatki skarbu państwa na szkolnictwo początkowe w latach 1928/29 – 1931/32

Rok szkolny	Wydatki w mln zł	Wydatki na 1 ucznia
1928/29	230,0	62,10
1929/30	248,9	63,03
1930/31	261,0	61,24
1931/32	217,0	46,79

Źródło: K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne*, s. 279.

Nie było więc mowy o rozwijaniu sieci szkolnej na szerszą skalę, przeprowadzano działania oszczędnościowe, polegające m.in. na redukcji etatów. Sytuacja taka oznaczałaby stagnację, gdyby nie fakt, że w tym okresie do szkół zaczęły trafiać dzieci z powojennego wyżu demograficznego. Liczba uczniów rosła nawet o kilkaset tysięcy rocznie i wzrost ten miał ulec zahamowaniu dopiero w 1934 r. Od 1937 r. liczba uczniów miała zacząć spadać¹²⁷.

W związku z tym utrzymanie szkolnictwa na stałym poziomie wymagałoby znacznego podniesienia nakładów, co w okresie kryzysu nie było możliwe. Zaniechano więc niemal zupełnie rozbudowy sieci szkolnej, obniżano płace nauczycielskie, ale pomimo to dla coraz większej grupy dzieci brakowało miejsca w obowiązkowej szkole powszechnej.

¹²⁷ Liczebność roczników dzieci 7-13 letnich (szacunki i prognozy M. Falskiego z r. 1936)

Rok szk.	Liczba dzieci w tys.	1934/35	5 324
1927/28	3 597	1935/36	5 413
1928/29	3 639	1936/37	5 422
1929/39	3 897	1937/38	5 447
1930/31	4 232	1938/39	5 434
1931/32	4 607	1939/40	5 337
1932/33	5 013	1940/41	5 252
1933/34	5 200	1941/42	5 190

Realizacja obowiązku szkolnego w latach 1925-1932

Rok szkolny	Dzieci w wieku obowiązku szkolnego (w tys.)	Uczniowie pobierający naukę początkową*(w tys.)	Stosunek liczby uczniów do dzieci (w %)
1925/26	3 898	3 354	86,0
1926/27	3 797	3 449	90,8
1927/28	3 748	3 462	92,4
1928/29	3 706	3 572	96,4
1929/30	3 949	3 792	96,0
1930/31	4 275	4 066	95,1
1931/32	4 638	4 356	93,9

*bez względu na wiek, obejmuje także dzieci nie będące w wieku obowiązku szkolnego;

Źródło: A. Charszewski, *Realizacja nauczania powszechnego* [w:] *Statystyka szkolnictwa 1933/34*, Warszawa 1935, s. 79;

Z powyższego zestawienia wynika, że w r. szk. 1931/32 brakowało miejsc w szkołach dla około 300 tys. dzieci i według prognoz demograficznych sytuacja miała się dalej pogarszać. Izby szkolne były przepełnione, przeciętna liczba uczniów przypadających na jednego nauczyciela wzrosła do 58,3¹²⁸. W celu załagodzenia tego zjawiska w niektórych obwodach szkolnych do szkół przyjmowano dopiero dzieci 8-letnie, bądź też zwalniano już 13-letnie. Środowiska opozycyjne nazwały ten stan „katastrofą szkolną”.

Działania oszczędnościowe polegały m. in. na obniżaniu stopnia organizacyjnego szkół. powszechnych. Na mocy ustawy z 1922 r. uzależniony był on od ilości dzieci w wieku obowiązku szkolnego w obwodzie. Od 1926 r. uzależniano go od ilości dzieci zapisanych do szkoły oraz ilości izb i sił nauczycielskich. W okólniku Ministra WRiOP z 19 marca 1931 r. w sprawie przystosowania organizacji szkolnictwa do potrzeb wzmożonego napływu dzieci, znalazły się natomiast wskazówki, aby zmniejszać liczbę nauczycieli ograniczając liczbę godzin, łącząc oddziały, odraczać obowiązek szkolny dzieciom gorzej rozwiniętym, skreślać uczniów nie będących w wieku szkolnym, wreszcie nie podnosić stopnia organizacyjnego tam, gdzie było to planowane.

W sytuacji niedoboru miejsc w szkołach na plan dalszy zeszła sprawa stopnia organizacyjnego szkół powszechnych. Tymczasem blisko 70% szkół w Polsce były to

Źródło: M. Falski, *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900-1944*, Wrocław 1974, s. 292.

¹²⁸ M. Falski, *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa*, Warszawa 1936, s.49.

szkoły 1 i 2-klasowe, praktycznie nie stwarzające możliwości kontynuowania nauki na poziomie średnim. Szkół 7-klasowych (na Śląsku były też szkoły 8-klasowe) było niewiele ponad 10%. Sytuacja w miastach nie wyglądała źle, gdyż tu ponad 85% szkół były to szkoły 7-klasowe, co mocno zawyżało statystykę. Wieś była daleko w tyle, gdyż tu szkoły najwyżej zorganizowane należały do rzadkości, a tylko niecałe 14% miało więcej niż 3 klasy. Tu też najtrudniej było utworzyć nowe miejsca na potrzeby coraz liczniejszych roczników dzieci, chociaż problemy istniały także w dużych ośrodkach¹²⁹.

Organizacja publicznych szkół powszechnych w r. szk. 1931/32

typ szkoły	ogółem		miasta		wieś	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
1-klasowe	11 362	44,6	100	4,9	11 262	48,1
2-klasowe	6 272	24,6	44	2,2	6 228	26,6
3-klasowe	2 784	10,8	36	1,8	2 748	11,7
4-klasowe	1 266	5,0	29	1,4	1 237	5,3
5-klasowe	636	2,5	45	2,2	591	2,5
6-klasowe	388	1,5	45	2,2	343	1,5
7 i więcej klasowe	2 744	10,8	1 732	85,3	1 012	4,3

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1931/32*, Warszawa 1933, s. 25.

Naukę w gimnazjach ogólnokształcących mogli rozpoczynać absolwenci kilku klas szkoły powszechnej po zdaniu egzaminu wstępnego. Uczniowie, którzy ukończyli 7-klasową szkołę powszechną uprawnieni byli do kontynuowania nauki w klasie IV gimnazjum, pod warunkiem, że były tam wolne miejsca. Zazwyczaj jednak byli oni słabiej przygotowani, niż młodzież, która od początku pobierała naukę w gimnazjum. W przypadku uczniów szkół powszechnych niżej zorganizowanych sytuacja wyglądała jeszcze gorzej. Przejście do gimnazjum, chociaż uwarunkowane zdaniem egzaminu, wymagało uzupełnienia nauki w szkole wyżej zorganizowanej, często kosztowało stratę roku lub dwóch. Niewielu uczniom, którzy rozpoczęli naukę w szkole powszechnej udawało się dojść do matury, czyli zmienić tor kształcenia, stąd mówiono niekiedy o dwóch różnych światach. Odrębność ta była wyrazista, bo w dużej mierze pokrywała się ze zróżnicowaniem społecznym środowisk, z których pochodziły dzieci. Do szkół powszechnych trafiały dzieci wiejskie, z rodzin uboższych. Kształcenie dzieci w płatnych (przynajmniej częściowo) gimnazjach, ulokowanych głównie w ośrodkach miejskich, wiązało się ze sporymi kosztami.

¹²⁹K. Trzebiatowski podaje, że we wrześniu 1929 r. w Warszawie brakowało miejsc w szkole dla 10 tys. dzieci - K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne*, s. 275.

Częściej dzieci wiejskie chcące kontynuować naukę wybierały seminaria nauczycielskie, które oprócz średniego wykształcenia dawały przygotowanie zawodowe. Były też one częściej wyposażone w internaty. Z jednej strony były więc one bardzo potrzebne, z drugiej jednak – często podnoszono, że przygotowanie jakie dają przyszłym nauczycielom nie zapewnia dostatecznie wysokiego poziomu szkołom powszechnym.

Sytuację w szkolnictwie średnim w r. szk. 1927/28 zbadał Marian Falski przygotowując publikację *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*. Zebrane przez niego dane posłużyły do sformułowania postulatów dotyczących polityki szkolnej. Badania wykazały, że należy wyrównać różnice w gęstości sieci szkół średnich, zwiększyć odsetek dziewcząt, zwłaszcza uczęszczających do szkół państwowych, zahamować nadmierny rozwój szkolnictwa prywatnego, który miał miejsce w niektórych ośrodkach, skomasować zakłady deficytowe; tam, gdzie było mało szkół państwowych - w pierwszej kolejności zapewnić dostęp dzieciom najuboższym; przy zakładaniu szkół uwzględniać potrzeby gospodarcze i kulturalne, a nie tylko tradycje. Niepokojący był także fakt, że tylko 104 szkoły prywatne posiadały pełne uprawnienia, natomiast niepełne - 257, a 98 w ogóle nie miało praw publiczności, co świadczyło o ich niskim poziomie. Poziom szkół państwowych nie był oceniany, gdyż z założenia wszystkie one posiadały pełne uprawnienia, stanowiąc punkt odniesienia dla szkół prywatnych¹³⁰.

W 1931 r. promocję do klasy wyższej uzyskało 86,3 % uczniów szkół średnich ogólnokształcących, do matury dochodziła wówczas jednak niespełna połowa uczniów, którzy rozpoczęli naukę w gimnazjum¹³¹. Pozostali porzucali szkołę, nie mogąc sprostać stawianym wymaganiom.

Najbardziej niedocenianą i zaniedbaną dziedziną oświaty było szkolnictwo zawodowe. Uczyło się w niej blisko trzykrotnie mniej młodzieży niż w szkołach średnich ogólnokształcących. Struktura organizacyjna szkolnictwa zawodowego nie była ustalona na drodze ustawowej. Ukształtowały się trzy typy szkół, różniące między sobą poziomem nauczania: szkoły niższe, średnie i ponadśrednie, pomiędzy którymi nie było drożności i łączności programowej. Pod względem kierunków kształcenia wyróżniano szkoły przemysłowe, handlowe, rolnicze, ogrodnicze, gospodarstwa

¹³⁰ M. Falski, *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932, passim; *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące i postulaty jego polityki w świetle cyfr*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 36, s.718-722.

domowego. Większość szkół stanowiły placówki niepaństwowe, należące głównie do zrzeszeń zawodowych, organizacji społecznych itp.

Dla młodzieży pracującej, ale nie posiadającej ukończonej pełnej szkoły powszechnej organizowano doksztalczące szkoły zawodowe, w których nauka odbywała się głównie po południu. Do tego typu szkół uczęszczało nawet więcej młodzieży niż do typowych szkół zawodowych¹³².

Szkolnictwo w Polsce w roku szkolnym 1931/32

Typ placówki	Liczba szkół		Liczba uczniów
	publicznych	prywatnych	
Przedszkola	666	1 254	103 687
Szkoły początkowe	25 452	1 480	4 270 775
Szkoły średnie ogólnokształcące	338	410	202 846
Zakłady kształcenia nauczycieli	131	77	33 349
Szkoły i kursy zawodowe	160	594	70 232
Ludowe szkoły rolnicze	122	24	4 638
Szkoły zawodowe doksztalczące	733		103 927
Szkoły wyższe	13	9	49 770

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1933/34*, Warszawa 1935, s. 12.

* * *

Kryterium oceny stanu szkolnictwa powinien być poziom zaspokojenia potrzeb społecznych. W prawidłowo skonstruowanym i funkcjonującym systemie dla każdego dziecka powinno znaleźć się miejsce w szkole, która będzie odpowiednia pod względem poziomu nauczania i umożliwi, w zależności od indywidualnych możliwości i ambicji, dalszą naukę bądź pracę w zawodzie, na który jest zapotrzebowanie. Ważna jest tu organizacja oświaty, rozplanowanie sieci szkolnej, stan finansów publicznych, nastawienie społeczne. Wedle takiego kryterium stan szkolnictwa przed 1932 r. uznawano za niezadowalający. Obok ewidentnej sprawy niedofinansowania szkolnictwa publicznego, odbijającego się przede wszystkim na stanie szkolnictwa powszechnego i poziomie realizacji obowiązku szkolnego, będącej wówczas jakby „siłą wyższą”, poważne zastrzeżenia budziło także ogólne zorientowanie szkolnictwa. Jan Stanisław Bystron rzucił hasło „uspołecznienia szkoły”, wytykając jej rozmijanie się z potrzebami społecznymi, szczególnie wyraźne w okresie „przegrupowania”. Za najważniejszy element systemu uchodziła bowiem średnia szkoła ogólnokształcąca o dość tradycyjnym

¹³¹ *Statystyka szkolnictwa 1932/33*, Warszawa 1934, s. 11

profilu i systemie pracy. Bystroń pisał o niej: *oparta o program klasyczny była szkołą elity i elitę tworzyła; w miarę wzrostu aspiracji intelektualnych szerokich warstw szkoła ta, grupująca coraz to większe ilości młodzieży, wytwarzała tę elitę w coraz to większej liczbie, przyczyniając się tym samym do obniżenia jej poziomu i zarazem też i jej roli społecznej. Elita, która staje się coraz bardziej liczna, przestaje zwolna być elitą! [...] Szkoła wytwarza nadmiar kwalifikowanych absolwentów, którzy nie mogą znaleźć sytuacji odpowiadających i umiejętnościom, zwłaszcza ambicjom, rynek pracy jest nasycony [...] nadmierna podaż wychowanków szkół ogólnokształcących obniża cenę ich pracy i doprowadza do obniżenia poziomu socjalnego, gospodarczego i kulturalnego [...]*¹³³. Z drugiej strony obserwowano coraz większy napór młodzieży na średnie szkoły ogólnokształcące, jako jedyne cieszące się prestiżem i umożliwiające studia wyższe czy pracę urzędniczą. Zamykało się w ten sposób błędne koło. Brakowało natomiast wyżej wykwalifikowanych sił dla przemysłu, ludzi łączących umiejętności praktyczne z wiedzą teoretyczną. Inny socjolog – Aleksander Hertz tłumaczył, że choć zjawisko to w dużej mierze jest konsekwencją procesu demokratyzacji społeczeństwa, obraca się przeciwko niemu: *społeczeństwo nie jest zbiorem równych sobie indywidualności [...] Wola ludu w sensie udziału wszystkich czy większości w decydującym stanowieniu o sprawach publicznych – jest fikcją. Zadaniem prawdziwie demokratycznej szkoły jest przeprowadzenie selekcji na wielką skalę, która zapewni stały dopływ „nowych sił” do nadającej ton życiu społecznemu elity*¹³⁴. Rozważania te nieprzypadkowo drukowane były w prorządowym „Zrębie”, oddawały bowiem sposób myślenia ludzi, którzy kierowali wówczas oświatą i zwiastowały kierunek nadchodzących przemian.

Dyskusja nad tym, co w praktyce powinien oznaczać popularny i właściwie nie kwestionowany przez nikogo postulat demokratyzacji szkoły, miała toczyć się długo i właściwie nie doczekała się końca. Często używane hasło walki o szkołę jednolitą nie wszystkim wydawało się trafne ze względu na słabe podkreślenie potrzeb jednostki¹³⁵. Natomiast niewątpliwie dość powszechnie oczekiwano, że przeprowadzone będą zmiany, polegające na uporządkowaniu szkolnictwa, ujednoliceniu systemu, zniwelowaniu różnic terytorialnych, sprecyzowaniu przepisów itp. Szkoła powszechna była taką tylko z nazwy – nie uczęszczały do niej dzieci, którym zabrakło miejsca, ale

¹³² Historia wychowania. Wiek XX, t. 1, s. 41-43.

¹³³ J.S. Bystroń, *Uspołecznienie szkoły*, „Zrąb” 1931, nr 6-7, s. 16.

¹³⁴ A. Hetz, *Problem społeczny wychowania*, „Zrąb” 1930, nr 1, s. 46.

¹³⁵ Pogląd taki wyrażał np. M. Zimnowicz. Zob. szerzej: M. Klepacz, *Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim*, Katowice 1937, s. 28-38.

też te, które uczyły się w klasach wstępnych gimnazjów. Tym bardziej nie była powszechną szkołą 7-klasową, rzadką zwłaszcza na wsi. Co do oceny poziomu szkolnictwa powszechnego istniała względna zgoda, przyznawano że tak częsta 1-klasowa szkoła nie umożliwiająca kontynuowania nauki jest dalece niewystarczająca. Krytykowano też przygotowanie nauczycieli tych szkół. Z różnych powodów niepokoił także stan szkolnictwa średniego, tu oczekiwano przede wszystkim unowocześnienia szkoły. Najmniej rozbieżności było w ocenie szkolnictwa zawodowego. Ewidentnie było ono zaniedbane, oczekiwano szybkiego rozwoju szkół na dobrym poziomie, co pociągnęłoby za sobą zmianę nastawienia społeczeństwa.

Oczywiście nie było też przeciwników zwiększenia nakładów finansowych na szkolnictwo, ale ta sprawa w kontekście sytuacji gospodarczej z przełomu lat 20-tych, była bardzo trudna, a wręcz beznadziejna. Wielu ludzi stawiało więc pytanie, czy warto w takim razie podejmować jakiegokolwiek działania reformatorskie, czy nie lepiej by było najpierw przeczekać kryzys, koncentrując się na walce z jego skutkami. Inni twierdzili, że w okresie trudności finansowych jest szczególnie ważne, aby pieniądze były wydawane w sposób przemyślany i celowy. Układ polityczny zdecydował, że ta druga opcja zwyciężyła.

Rozdział II

PRACE NAD JĘDRZEJEWICZOWSKĄ REFORMĄ SZKOLNICTWA

1. Prace nad przygotowaniem ustawy o ustroju oświaty.

Minister Czerwiński zmarł niespodziewanie 4 sierpnia 1931 r. *Abstrahując od uczuć czysto osobistych, będących wyrazem mego stosunku do zmarłego, jako uczciwego i rozumnego człowieka, pierwszego ministra oświaty, który wiedział, o co mu chodzi i miał dość odwagi, by swoim myśłom dać wyraz - byłem zaniepokojony myślą o przyszłości. Zdawałem sobie bowiem sprawę, że istnieje poważna możliwość zwrócenia się do mnie z propozycją objęcia tej teki - pisał Janusz Jędrzejewicz¹. Twierdził, iż przeżywał konflikt wewnętrzny, z jednej strony - czując się odpowiednią na te miejsce osobą, z drugiej - obawiając się ciężaru pracy. Spodziewał się niechętnego stosunku opozycji do swojej kandydatury, co chyba jednak wzmacniało jego motywację do przyjęcia stanowiska gdyż pisał: *Myślę, że opozycja obu skrzydeł Izby orientowała się dobrze, że jestem człowiekiem mocnego charakteru i wyraźnych decyzji i mogę być niebezpiecznym przeciwnikiem, i to tym bardziej, że żadnych osobistych zarzutów nie można było przeciw mnie wysunąć i najsukuteczniejsza broń w polskim życiu politycznym – plotka - była w stosunku do mnie bezsilna². Podobno ukrywał się poza Warszawą, aby uniknąć spotkania z premierem Prystorem i przeczekać „niebezpieczny” okres. Ile w tym prawdy, ile kokieterii, nie wiadomo. W każdym razie w trakcie pierwszej wizyty w Prezydium Rady Ministrów 12 sierpnia 1931 r. Janusz Jędrzejewicz przyjął nominację na ministra WRiOP.**

Sposób, w jaki Jędrzejewicz relacjonuje wydarzenia tego okresu rzuca światło na jego osobowość. Włodzimierz Gałęcki, który do ministra *wewnętrznie nie miał przekonania* pisał, że był on *człowiekiem wielkich ambicji politycznych, niewspółmiernych do osobistych możliwości. Wyniosły i pyszałkowały w takim stopniu, w jakim małego był wzrostu, lubił przemawiając nazywać swój resort „moim ministerstwem”, a urzędników „moimi urzędnikami”, którzy „z jego polecenia”*

¹J. Jędrzejewicz, op. cit., s. 123.

²Tamże, s. 124.

wykonywali takie czy inne czynności. Styl dygnitarski w całej pełni: w mowie, w stosunku do podwładnych, w sposobie pracy³.

Obejmując tekę ministra Janusz Jędrzejewicz postanowił przede wszystkim uprościć pracę ograniczając biurokrację, przez co rozumiał redukcję ilości papierów i podwładnych, z którymi będzie musiał mieć do czynienia. Na stanowiskach wiceministrów pozostali ksiądz Bronisław Żongołłowicz i Kazimierz Pieracki, który odegrał bardzo ważną rolę w pracy nad reformą szkolnictwa. Księdzu Żongołłowiczowi podlegały departamenty szkół wyższych, wyznań religijnych i sztuki oraz archiwa państwowe, natomiast Pierackiemu - szkolnictwo powszechne, średnie i zawodowe. Niewątpliwie ten ostatni był postacią bardzo wyrazistą, indywidualnością i zarówno przełożeni Janusz i Wacław Jędrzejewiczowie, jak i bezpośredni podwładny Włodzimierz Gałęcki zamieścili w swych wspomnieniach jego barwne charakterystyki. Kazimierz Pieracki był bratem Bronisława - ministra spraw wewnętrznych. Miał trudny charakter

i nie był postacią popularną, ale szanowano go za jego kompetencje, niesłyszana pracowitość i oddanie sprawie. To on wykonał gros prac związanych ze wdrożeniem reformy oświaty⁴.

F. Araszkiewicz pisze, iż prace nad ustrojem szkolnictwa były stopniowo przenoszone z MWRiOP do Klubu Parlamentarnego BBWR, aby odsunąć *bardziej postępowych i zatroskanych o demokratyczny kierunek reformy szkolnictwa pracowników Ministerstwa WRiOP, których miejsce zajmowali stopniowo propagatorzy ideologii partii sanacyjnej i posłuszni jej kierownictwu statystów*⁵. Autor nie podaje źródła, z którego zaczerpnął tę informację, natomiast nie wydaje się, aby takie działanie było uzasadnione, zważywszy na czystkę przeprowadzoną w ministerstwie przez Świtalskiego i wprowadzenie przez Janusza Jędrzejewicza kilku osób, których uczestnictwo w pracach gwarantowało, że *linia zakreślona przez ministra nie będzie się w żadnym kierunku odchylała*⁶.

Jędrzejewicz przyszedł do ministerstwa z gotową wizją nowej organizacji oświaty, nad którą zastanawiał się od roku 1926. Wspomina, że w związku z sytuacją gospodarczą niejednokrotnie zadawał sobie pytanie, czy można w tej chwili

³ W. Gałęcki, op. cit., s. 271-272.

⁴ Zob: J. Jędrzejewicz, op. cit., s. 119, 126; W. Gałęcki, op. cit., s. 277-279.

⁵ F. Araszkiewicz, *Geneza*, s. 562.

⁶ Byli to Karol Makuch - członek zarządu ZNP, Aleksander Kawałkowski - oficer, Stanisław Podwysocki i kilku innych, nie wymienionych przez Jędrzejewicz z nazwiska - J. Jędrzejewicz, op. cit., s. 127.

podejmować prace nad reformą. Odpowiedź, której sobie udzielał, rzuca światło głównie na obraz osobowości ministra: *zrobiłem to w obawie, że nie tak łatwo, być może, znajdzie się minister, który zdobędzie się na odwagę wystąpienia przeciw zasadzie „quieta non movere” tam, gdzie rzeczywistość domaga się zmian daleko idących, choćby nawet wbrew stanowisku opozycji politycznej i charakterystycznego dla środowisk nauczycielskich konserwatyzmu*⁷.

W związku z podjętą decyzją Jędrzejewicz od razu przystąpił do zabiegów o zdobycie poparcia dla swych koncepcji u najważniejszych osób w państwie. Pierwszą rozmowę odbył z prezydentem Ignacym Mościckim⁸. Jej efektem była obietnica pomocy w przeforsowaniu projektów których, jak zauważył minister, *Mościcki był gorącym zwolennikiem bez istotniejszego wniknięcia w ich prawdziwe znaczenie*⁹.

Kolejna rozmowa przeprowadzona została z Józefem Piłsudskim, który wykazał się dużą znajomością problematyki oświatowej. Zadawał Jędrzejewiczowi szereg pytań i przywoływał swoje wspomnienia z czasów szkolnych. W rezultacie zaakceptował projekty reform i linię polityczną reprezentowaną tu przez Jędrzejewicza¹⁰.

Premier Aleksander Prystor poparł plany ministra WRiOP opierając się na zaufaniu, jakim go darzył. Znając jednak stan kasy państwowej, przewidywał trudności finansowe przy realizacji reformy¹¹.

Rozpoczynając prace nad redagowaniem projektów ustaw Jędrzejewicz przekazał wiceministrom Pierackiemu i ks. Żongołłowiczowi swoje wytyczne:

1. *Ustrój szkolny ma być oparty na zasadzie jednolitości szkolnictwa, przeprowadzonej konsekwentnie przez całość jego budowy.*
2. *Również konsekwentnie ma być przeprowadzona zasada wielokrotnej selekcji młodzieży i kierowania jej do odpowiadających jej zdolnościom i zainteresowaniom różnych działów szkolnictwa.*
3. *Wielki nacisk ma być położony na szkolnictwo zawodowe wszelkich typów i stopni i podniesienie jego znaczenia w społeczeństwie nazbyt skłonny do uważania jedynie szkół ogólnokształcących za pełnowartościowe szkoły.*

⁷ Tamże, s. 138.

⁸ Niestety, Jędrzejewicz nie podaje, kiedy miała ona miejsce.

⁹ J. Jędrzejewicz, op. cit., s. 131-135.

¹⁰ Tamże, s. 131-135.

¹¹ Tamże, s. 131-135.

4. *Ma być podniesione ogólne przygotowanie intelektualne kandydatów do szkół akademickich w drodze ustalania specjalnych metod i programów dających się zastosować do odpowiednio wyselekcjonowanej młodzieży.*
5. *Rozbudowa programowa ma być dostosowana do ram ustrojowych z tym, że ośrodkiem ku któremu grawitować mają w miarę możliwości programy poszczególnych przedmiotów nauczania - winna być Polska i jej sprawy. Program ma więc objąć język, historię i kulturę, w szczególności zaś wysiłki, jakie naród dokonał za pośrednictwem swych wielkich ludzi, ze specjalnym uwzględnieniem wysiłków zbrojnych łącznie z naszą walką o niepodległość aż do ostatnich czasów.*
6. *W związku z tą przebudową programów podkreślone muszą być momenty wychowawcze: religijny, narodowy, społeczny, a szczególnie państwowo-obywatelski, najmniej u nas kultywowany w warunkach stuletniej niewoli i uzależnienia od obcej, nienawistnej państwowości¹².*

22 sierpnia 1931 roku odbyła się u premiera Prystora konferencja poświęcona sprawom oświaty. Grono było dosyć liczne, ale większość osób nie była związana ze szkolnictwem. Nie mogli przybyć działacze oświatowi obozu sanacyjnego. Celem konferencji była kwestia potrzeby przedstawienia w prasie kwestii 7-letniego nauczania. Tym razem Janusz Jędrzejewicz wypowiadał się w innym tonie. Według zapisków Kazimierza Świtalskiego poddał on pod dyskusję problem, czy w ogóle takie nauczanie jest ono konieczne, czy nie można by go zastąpić 6-letnim i czy nie nadszedł czas na uchwalenie ustawy o ustroju szkolnictwa. Świtalski zanotował: *Pod wpływem tendencji oszczędnościowych, zdaje mi się, że ci, którzy zabierali głos, zbyt daleko posunęli się w sprawie zniesienia 7-letniego nauczania, względnie 7-klasowej szkoły¹³*. Zaskakujące jest stanowisko Jędrzejewicza w kontekście innych wypowiedzi, w których odżegnywał się od zamiarów skrócenia nauki. Być może Świtalski przedstawił sprawę w nadmiernym uproszczeniu lub źle zrozumiał intencje ministra. Nie można jednak wykluczyć, że zgodnie z oskarżeniami lewicy, Jędrzejewicz faktycznie uważał, że z przyczyn ekonomicznych należy skrócić naukę w szkole powszechnej, ale nie miał odwagi publicznie się do tego przyznać. Wydaje się to jednak mało prawdopodobne.

Ogólne zarysy przyszłej organizacji szkolnictwa zostały przygotowane szybko i bez nadawania sprawie rozgłosu. Komisja przygotowująca projekt odbyła 70

¹² Tamże, s. 140-141.

posiedzeń. Wiceminister Pieracki twierdził, iż uczestniczyli w jej pracach przedstawiciele różnych kierunków politycznych, nie oznaczało to jednak zaproszenia reprezentacji najpoważniejszych ugrupowań. Na przykład żywo interesujący się sprawami oświaty Związek Ludowo-Narodowy twierdził, iż nie upoważniał nikogo do reprezentowania jego punktu widzenia w sprawach oświatowych i wychowawczych¹⁴.

Na początku października 1931 r. wiceminister Pieracki na spotkaniu z przedstawicielami TNSW zapowiedział złożenie w Sejmie projektu ustawy o ustroju szkolnictwa. Po raz pierwszy Janusz Jędrzejewicz zaprezentował go 22 października grupie nauczycieli i działaczy oświatowych związanych z BBWR. Opowiedział się za 6-letnią szkołą ogólnokształcącą, opartą na szóstej klasie 7-letniej szkoły powszechnej. Klasę VII przeznaczał dla młodzieży nie zamierzającej kontynuować nauki. Złożył jednak zapewnienie, że nadal stoi na stanowisku 7-klasowej szkoły powszechnej. *Pod tym względem byłbym ostatnim w Polsce, który chciałby znieść siódmą klasę* - mówił. Propozycja ministra zyskała akceptację zgromadzonych¹⁵.

31 grudnia 1931 r. minister Jędrzejewicz przesłał Prezesowi Rady Ministrów tekst ustawy z uzasadnieniem wraz z zaproszeniem przedstawiciela premiera na konferencję w sprawie uzgodnienia ostatecznego jej brzmienia¹⁶. W tym czasie trwały pośpieszne konsultacje w poszczególnych resortach, zainteresowanym wyznaczano dwu-trzydniowe terminy na przesłanie opinii o projekcie¹⁷.

Konferencji, która odbyła się 5 stycznia 1932 r. przewodniczył podsekretarz stanu w MWRiOP Kazimierz Pieracki. Udział wzięli przedstawiciele PRM - Paczowski oraz ministerstw: skarbu - Goebel, rolnictwa - Jedynak, reform rolnych - Jankowski, pracy i opieki społecznej - Czapicki, sprawiedliwości - Gumiński oraz robót publicznych - Beill i Konopka. Dyskutowano na temat zastrzeżeń wniesionych przez poszczególne resorty. Przyjęte do wiadomości zostało żądanie ministerstw przemysłu i handlu, rolnictwa, reform rolnych oraz robót publicznych, aby uzgadniano z nimi programy przedmiotów zawodowych w szkołach tego typu (art. 2). Do art. 16 dodano zastrzeżenie, że z obowiązkowego doksztalcania zwolniona jest młodzież, dla której nie

¹³ K. Świtalski, op. cit., s. 617.

¹⁴ Sprawozdanie stenograficzne z 36 posiedzenia Senatu z dnia 11 marca 1932 r., ł. 19.

¹⁵ AZG ZNP, sygn. 63, tka 1, k. 58-59; *Sprawozdanie roczne Zarządu Głównego TNSW za rok 1931/32*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 9-10, s.17; F. Araszkiewicz, *Geneza*, s. 562-563.

¹⁶ AAN, PRM, sygn. 98-2, k. 4-31.

¹⁷ Przykładem może być tu datowane na 4 stycznia pismo Ministerstwa Przemysłu i Handlu do Związku Izby Przemysłowo-Handlowych RP. Odpowiedzi oczekiwano do rana 8 stycznia. Na dokument ten powoływał się w dyskusji sejmowej nad projektem ustawy poseł Strzetelski. – Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., ł. 22.

zorganizowano odpowiedniej szkoły. Protokół z konferencji odnotowuje, iż *uzgodniono wnioszek* przedstawiciela ministerstwa rolnictwa, aby ustawa nie dotyczyła szkół podlegających ministrowi rolnictwa, natomiast to stwierdzenie nie znalazło się w tekście ostatecznym. W trakcie tego spotkania nie wypracowano wspólnego stanowiska w sprawach wniosków zgłoszonych przez ministerstwo skarbu: odrzucenia możliwości przedłużenia obowiązku szkolnego do lat 8 (art. 6), konsultowania z tym resortem rozporządzeń w sprawie planu sieci szkolnej (art. 14), zniesienia obowiązkowego doksztalcania (art. 15), skrócenia nauki w liceach do 2 lat i utrzymania jednorocznych kursów nauczycielskich dla maturzystów i tymczasowo - seminariów (art. 39). Następnego dnia ministerstwo skarbu przesłało pismo podpisane w zastępstwie ministra przez W. Zawadzkiego, informujące o cofnięciu zastrzeżeń. Wpływ na tę decyzję miało udzielenie szczegółowych wyjaśnień. 7 stycznia uzgodniony projekt ustawy przesłano do Prezydium Rady Ministrów. Tu naniesione zostały pewne poprawki, częściowo później uwzględnione w tekście ostatecznym. Większość z nich miała charakter stylistyczny, niekiedy jednak zmieniały one wymowę postanowienia, jak np. w art. 15, gdzie ze zdania: *Młodzież, która wypełni obowiązek szkolny, a nie uczęszcza do żadnej szkoły, podlega w zasadzie do 18 roku życia włącznie obowiązkowemu doksztalcaniu*, wykreślono zwrot *w zasadzie*. 11 stycznia Rada Ministrów podjęła uchwałę o przesłaniu projektu do Sejmu¹⁸.

2. Ministerialny projekt ustawy o ustroju szkolnictwa.

Zasadniczy tekst ustawy poprzedzony został wstępem dotyczącym celów, jakie przyświecały jej autorom, ukazującym jej podłoże ideologiczne: *Ustawa niniejsza wprowadza takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej, obywatelom tym - zapewnić jak najwyższe wyrobienie religijne, moralne, umysłowe i fizyczne oraz jak najlepsze przygotowanie do życia, zdolniejszym zaś i dzielniejszym jednostkom ze wszelkich środowisk umożliwić osiągnięcie najwyższych szczebli naukowego i zawodowego wykształcenia*¹⁹. To jedno, pozornie ogólne zdanie, w istocie nasycone było treścią, a każdy z jego elementów został dogłębnie przemyślany. Po pierwsze dowiadujemy się z niego, że to państwo

¹⁸AAN, PRM, sygn. 98-2, k. 33, 37.

zajmowało się organizacją wychowania i kształcenia. Artykuł 117 Konstytucji mówił, że państwo nadzoruje szkolnictwo publiczne i prywatne. Ustawa szła dalej przyznając mu inicjatywę założycielską. Jako że nie było zastrzeżenia, iż nie dotyczy to szkół prywatnych, sformułowanie to mogło być zinterpretowane jako ograniczenie swobód konstytucyjnych. Wątpliwe jest jednak, by ustawodawcy mieli takie intencje. Równolegle bowiem przygotowana była ustawa o szkolnictwie niepaństwowym precyzyjnie wyjaśniająca ten problem.

Dalej czytamy, że państwo zamierzało poddać wychowaniu i kształceniu całe społeczeństwo i z wszystkich uczynić wartościowych obywateli, to znaczy takich, którzy znają swe obowiązki i są aktywni. Warto zauważyć, że na pierwszym miejscu postawiono wychowanie, dopiero za nim kształcenie, co stanowiło odbicie nowoczesnych koncepcji pedagogicznych. Nie mówiło się tu o prawach obywateli, choć włączenie tego pojęcia proponowano w Komisji Oświatowej. Sformułowania te wyraźnie wskazują, iż państwo prowadziło kształcenie i wychowywanie we własnym interesie, choć dalsze mówią o korzyściach, jakie miały odnieść poszczególne jednostki. *Wymaga tego nie tylko nasze położenie geograficzne, ale również konieczność usunięcia braków wychowawczych w tej dziedzinie wywołanych długą przerwą w państwowym bytowaniu* - pisano w uzasadnieniu dołączonym do tekstu ustawy²⁰. Projekt ministerialny mówił

o uzyskaniu przez wszystkich wyrobienia moralnego i umysłowego, później dodano także religijne i fizyczne, a także dobrego przygotowania do życia. Nie były to sformułowania kontrowersyjne, wątpliwości mogło rodzić jedynie wychowanie religijne, ale wobec nieokreślenia, o którą z religii chodzi, wydawało się bezpieczne. Wzmianka

o przygotowaniu do życia miała zwiastować zbliżenie się szkoły do potrzeb życia współczesnego. *Nowy ustrój ułatwić ma szerokiemu ogółowi młodzieży bez względu na środowisko społeczne rozwój przyrodzonych zdolności, nowy program wychowania i kształcenia z tym ustrojem złączony kierować ma te zdolności ku pracy tak wykonywanej, aby ona była nawet na najmniejszym odcinku życia zawodowego i społecznego wartościową dla Państwa* - wyjaśniano²¹. Zasady selekcji dotyczyła zapowiedź, iż większe korzyści w postaci zdobycia wykształcenia ogólnego

¹⁹Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s. 1.

²⁰AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 14.

²¹Tamże.

i zawodowego na najwyższym poziomie odniosą jednostki dzielniejsze, co miało chyba oznaczać - bardziej ambitne, pracowite i wytrwałe oraz zdolniejsze. Już w komisji protestowano przeciw takim zastrzeżeniom, prawdopodobnie nie ze względu na ich wymowę, z którą trudno się nie zgodzić, ale z obawy przed wykorzystywaniem tego kryterium do selekcji o innym charakterze. Oczywiście w państwie mieniącym się demokratycznym było zaznaczenie, że nie będą istniały bariery o charakterze społecznym i osiągnięcie najwyższych szczebli będzie możliwe bez względu na środowisko,

z którego dana osoba pochodzi. Przedstawiciele mniejszości narodowych zasiadający w Komisji Oświatowej domagali się rozszerzenia czy sprecyzowania tego sformułowania, tak aby mówiło o wszystkich obywatelach bez różnicy narodowości i wyznania. Nie było to uzasadnione logicznie, ale wynikało z chęci upewnienia się, że zasada ta będzie dotyczyć także mniejszości. Należy tutaj zauważyć, iż w cytowanym wstępie jest mowa o państwie, o obywatelach Rzeczypospolitej, natomiast nie pada słowo *naród* czy *Polska*, co było zgodne z ideologią sanacji. Wyraźne jest też dążenie do zastąpienia dotychczasowej szkoły przede wszystkim nauczającej szkołą wychowującą.

Kwestie poruszone we wstępie miały znaleźć swe odbicie głównie w nowych programach szkolnych, które wychowywałyby w duchu wychowania państwowego. Właściwej treści ustawy, której przedmiotem była organizacja oświaty, dotyczyły zapowiedzi zasad: jednolitości i drożności systemu szkolnictwa, za którą należy uważać sformułowanie o *wszelkich środowiskach* pochodzenia młodzieży, a także selekcji i jej kryteriów.

Pierwsze trzy artykuły projektu ustawy to postanowienia ogólne. Szkoły, zakłady naukowe i wychowawcze zostały podzielone na państwowe, publiczne czyli utrzymywane wspólnie przez państwo i samorządy oraz prywatne (art. 1). Projekty Grabskiego i Dobruckiego wyróżniały szkoły samorządowe jako odrębną kategorię. Pominięcie jej przez nową ustawę budziło obawę o niedocenianie roli samorządów. Za podstawę systemu szkolnictwa przyjęto 7-letnią szkołę powszechną najwyżej zorganizowaną (art. 2). Sformułowanie to można odczytać tak, iż owa szkoła jest najważniejszym jego elementem, czyli najczęściej występującym, stanowiącym punkt wyjścia dla dalszej nauki, a może nawet obowiązkowym dla wszystkich. Wobec

aktualnego stanu oświaty powszechnie rozumiano, iż postanowienie to ma charakter postulatywny, ale też dalsze przepisy ustawy częściowo mu przeczyły.

Szerokie uprawnienia projekt przyznawał ministrowi WRiOP, pozostawiając mu decyzje w dziedzinie organizacji poszczególnych typów szkolnictwa, czasu trwania nauki i warunków przechodzenie ze szkoły do szkoły oraz programów nauki (art. 2, pkt. 2). Rozwiązanie to tłumaczono w uzasadnieniu: *Treść postanowień prawnych odnośnie poszczególnych dziedzin szkolnictwa podana być winna w formie elastycznej, aby mogła uczynić zadość zmieniającym się szybko warunkom nowoczesnego życia. Ten stopień elastyczności norm prawnych da się osiągnąć tylko drogą rozporządzeń ministra*²². Oczywiście jest też inny skutek takiej decyzji - w ten sposób władze, pewne swej stabilizacji, zapewniły sobie prawo do decydowania o szczegółach organizacji oświaty i programach szkolnych. Rozporządzenia ministra jako nie wymagające akceptacji Sejmu, były sposobem na najłatwiejsze i najszybsze wprowadzanie nowych rozwiązań. Stąd też postanowienie to należało do najszerzej krytykowanych punktów ustawy.

Postanowienia szczegółowe nowej ustawy, po raz pierwszy określającej cele i zadania wszystkich typów szkół, otwierał artykuł dotyczący przedszkoli. *Dla dzieci w wieku od 3 lat ukończonych do czasu rozpoczęcia obowiązkowego szkolnego organizuje się przedszkola, które mają na celu wychowanie fizyczne i psychiczne przez stworzenie odpowiednich ku temu warunków* (art. 4)²³. To jedno zdanie miało duże znaczenie, gdyż w ten sposób wprowadzono oficjalnie nazwę przedszkole dla wszystkich placówek wychowania przedszkolnego, określając ich miejsce w systemie oświaty jako instytucji poprzedzających szkołę i przygotowujących do niej. Po raz pierwszy ustawa mówiła o przedszkolach, nadając im tym samym podstawę prawną najwyższej rangi. Nie sprecyzowała jednak na kim ma spoczywać obowiązek zakładania i utrzymywania przedszkoli, stając się przez to aktem czysto formalnym. Nie rzucono także oczekiwanego hasła upowszechnienia przedszkoli, czego oczekiwała lewica²⁴. Sprawa najniższego poziomu systemu szkolnego pojawia się w projekcie ustawy raz jeszcze, w części poświęconej kształceniu nauczycieli. Kształcenie wychowawczyń przedszkoli miało odbywać się w 4-letnich seminariach i 2-letnich liceach, których program

²² Tamże.

²³ Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s. 4.

²⁴ W. Leżańska, *Wychowanie przedszkolne w reformie jędrzejewiczowskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 154-155.

obejmowałby wykształcenie ogólne, przygotowanie społeczno-obywatelskie i pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną (art. 37 i 38)²⁵.

Podstawowym elementem decydującym o organizacji systemu oświaty jest sprawa obowiązku szkolnego. Samo jego istnienie było kwestią nie podlegającą dyskusji, zapisaną w art. 118 konstytucji. Omawiany projekt potwierdzał istniejący stan rzeczy dla większości terenów Rzeczypospolitej, jednoznacznie określając, że obowiązek szkolny powinien trwać 7 lat (art. 6). Obok istniejącej tradycji za takim rozwiązaniem przemawiały względy natury praktycznej. Wprawdzie rozważano możliwość skrócenia go o rok, co przyniosłoby duże oszczędności budżetowe, ale jednocześnie zburzyłoby istniejącą sieć szkolną. *Skrócenie czasu trwania obowiązku szkolnego zmniejszyłoby liczbę dzieci w szkołach powszechnych, co szczególnie w środowiskach wiejskich o słabym zaludnieniu doprowadziłoby w konsekwencji do zamknięcia szkół najniżej zorganizowanych, których mamy z górą 11000, ponieważ liczba dzieci w obwodach szkolnych o promieniu 3 km drogi dziecka do szkoły spadłaby poniżej minimum, wymaganego do utworzenia publicznej szkoły powszechnej*²⁶. Uznając, że stan szkolnictwa ma wielkie znaczenie dla kondycji państwa, należało dbać, by sprawa powszechnego nauczania w Polsce nie wyglądała gorzej niż w innych krajach europejskich, zwłaszcza sąsiadujących. *Ogromna większość państw, w tej liczbie Niemcy i Rosja mają ustawowy obowiązek szkolny dłuższy, przeważnie ośmioletni, a nie dziewięcioletni. Należałoby więc dążyć, aby i w Polsce obowiązek szkolny był dłuższy niż lat siedem* - pisano w uzasadnieniu, mijając się jednak częściowo z prawdą, gdyż

w Związku Radzieckim sytuacja wyglądała dużo gorzej²⁷.

²⁵ Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s. 5.

²⁶ AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 15.

²⁷ Tamże.

W Niemczech od roku 1920 obowiązek szkolny obejmował dwa etapy kształcenia: 8-letni dla dzieci i młodzieży od 6 do 14 roku życia i drugi trwający do 18 roku życia. W ZSRR do roku 1930 nie istniał w ogóle obowiązek szkolny. Na podstawie uchwały KC Partii z 25 marca 1930 roku wprowadzono powszechne nauczanie obowiązkowe dla dzieci w wieku 8-10 lat. W roku następnym KC uznał za konieczne opracowanie planu upowszechniania 7-letniego nauczania, a w 1932 zapowiedziano natychmiastowe przystąpienie do utworzenia pełnej szkoły ogólnokształcącej o 10-letnim cyklu nauczania. To prawdopodobnie stało się przyczyną zdezorientowania polskich ustawodawców. - *Historia wychowania. Wiek XX*, pod red. J. Miąso, Warszawa 1980, t. 2, s. 33, 227. Zob. także: L. Grochowski, *Szkoła polska na tle europejskim 1918-1939* [w:] *Studia z dziejów edukacji*, pod red. J. Miąso, Warszawa 1994, s. 313-339.

Ze względu na istniejącą na Śląsku tradycję 8-letniego obowiązku szkolnego projekt ustawy dopuszczał możliwość jego przedłużania na pewnych terenach²⁸. Takie decyzje mogły też zapadać w odniesieniu do jednostek, które w ciągu 7 lat nie ukończyły szkoły powszechnej. Obowiązek szkolny mógł też być na pewnych obszarach skracany rozporządzeniem ministra do lat 6, *o ile będzie to konieczne ze względu na warunki organizacji szkolnictwa powszechnego na tych terenach*²⁹, czyli trudności natury finansowej, lokalowej czy kadrowej (art. 6, pkt. 2). Postanowienie to, wynikające z realnej oceny sytuacji, niosło jednak ze sobą niebezpieczeństwo osłabienia działań w kierunku poprawy warunków nauczania.

Autorzy projektu uznali, że dzieci powinny rozpoczynać naukę w roku kalendarzowym, w którym kończą 7 lat (art. 7). Było to zgodne z dotychczasową praktyką i nie odbiegało od rozwiązań przyjętych w innych krajach europejskich, gdzie obowiązek szkolny rozpoczynał się w 6-8 roku życia. Przepis był jednak elastyczny i przewidywał możliwość przyspieszania bądź odraczania obowiązku szkolnego o rok, indywidualnie - ze względu na poziom rozwoju dziecka lub grupowo - dla całych terenów, w związku ze zmianą czasu trwania obowiązku szkolnego³⁰.

Omówione powyżej przepisy miały dotyczyć wyłącznie dzieci zdrowych i prawidłowo rozwiniętych. Prawo dzieci określanych jako anormalne, czyli niewidomych, głuchych, upośledzonych umysłowo, zaniedbanych moralnie, do opieki ze strony społeczeństwa miało być realizowane poprzez *organizowanie szkół względnie oddziałów specjalnych, w których odpowiednio przygotowani nauczyciele przy pomocy właściwych metod potrafią doprowadzić do tego, że dziecko anormalne nie będzie ciężarem dla społeczeństwa, ale jego użytecznym członkiem*. Przy braku odpowiedniej szkoły dzieci te miałyby być zwalniane z obowiązku szkolnego (art. 8, 13)³¹.

Jakkolwiek nauka w zakresie szkoły powszechnej jest obowiązkowa, to jednak nie ma przymusu pobierania tej nauki w publicznej szkole powszechnej. Wobec tego projekt ustawy przewiduje wypełnienie obowiązku szkolnego przez pobieranie nauki w publicznych szkołach powszechnych, w innych szkołach lub w domu. Władze szkolne muszą czuwać nad wykonaniem obowiązku szkolnego i opracować osobne przepisy w tej mierze, aby w dwu ostatnich wypadkach nie dopuścić do uchylania się od istotnego

²⁸ Wprawdzie ustawa miała nie obowiązywać na Śląsku posiadającym własny parlament i ustawodawstwo, ale przewidywano, że zostanie tam podjęta decyzja o ujednoliceniu systemu szkolnictwa.

²⁹ Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s. 2.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże; AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 16.

wypełniania obowiązku szkolnego - tłumaczyli projektodawcy brzmienie art. 9 ustawy³². Szkoły prywatne, wymykające się spod kontroli państwa, przez jednych uważane za elitarne, przez innych za gorsze od państwowych, były bardzo istotnym elementem sieci szkolnej i ich uwzględnienie w projekcie ustawy było oczywiste. Autorzy nie próbowali w tym miejscu precyzować zasad ich działania, ponieważ równolegle prowadzono prace nad odrębną ustawą poświęconą temu zagadnieniu. Dopuszczenie nauki domowej przez niektórych spostrzegane jako niedemokratyczne, zapewne ze względu na dawny zwyczaj takiego kształcenia dzieci szlacheckich, stanowiło pewne ustępstwo ze strony władz, wyrzekających się w ten sposób bezpośredniego wpływu na wychowanie części młodzieży. Nie miało jednak większego znaczenia ze względu na znikomy odsetek młodzieży uczącej się w ten sposób.

Szkoła powszechna ma za zadanie dać na poziomie odpowiadającym wiekowi i rozwojowi dziecka, potrzebne ogółowi obywateli jednolite podstawy wychowania i wykształcenia ogólnego oraz przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego - definiowano cele szkoły będącej postawą systemu oświaty w duchu wychowania państwowego³³. Przyszłe programy miały być skonstruowane według nowych zasad i składać się z trzech szczebli: pierwszego - obejmującego elementarny zakres wykształcenia ogólnego, drugiego - pogłębiającego i rozszerzającego pierwszy i trzeciego - dającego przygotowanie społeczno-obywatelskie i gospodarcze (art. 11). Struktura taka była potrzebna ze względu na zamiar ustawowego uporządkowania sprawy typów organizacyjnych szkół powszechnych.

Siedmioklasowa szkoła powszechna najwyżej zorganizowana, która miała być podstawą systemu oświaty, to szkoła zatrudniająca przynajmniej siedmiu nauczycieli i gromadząca tylu uczniów, aby każdy rocznik uczył się oddzielnie. Tam, gdzie ilość dzieci była niewystarczająca czy brakowało nauczycieli, tworzone szkoły niższych stopni organizacyjnych - o sześciu, pięciu, aż do jednego nauczyciela, czyli jednoklasówek. Istniało więc praktycznie siedem typów organizacyjnych szkół powszechnych, których zasady funkcjonowania nie były wyraźnie określone. Omawiany projekt ustawy o ustroju szkolnictwa dążył do uregulowania tej kwestii. Przyjęcie szkoły najwyżej zorganizowanej za podstawę świadczyło o dążeniu do spopularyzowania tego typu szkół, ale w okresie kryzysu gospodarczego nie można było planować szybkiej

³² AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 16.

realizacji tego hasła. Projekt proponuje więc wprowadzenie trzech stopni organizacyjnych szkoły powszechnej, uzależnionych od ilości uczniów. Szkoła stopnia III to szkoła najwyższej zorganizowana, realizująca wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie. Szkoła II stopnia miała realizować pierwszy i drugi szczebel programowy oraz element trzeciego. Szkoła I stopnia - najniższej zorganizowana, szczebel pierwszy z elementami drugiego i trzeciego (art. 12). Więcej szczegółów tego skomplikowanego systemu projekt ustawy nie podawał. Odnośnie tzw. sieci szkolnej czyli rozmieszczenia szkół w terenie, mającego przy tym systemie pierwszoplanowe znaczenie, powiedziano jedynie, że: *Publiczne szkolnictwo powszechne będzie tak zorganizowane, ażeby obywatele mieli możliwość kształcenia dzieci w szkołach możliwie najwyższego stopnia* (art. 14)³⁴. W uzasadnieniu zaznaczono, że sieć szkolna powinna być dostosowywana do zmieniających się potrzeb życiowych, czyli jak wiele innych spraw, regulowana rozporządzeniami ministra WRiOP³⁵.

Podobnie jak wszystkie poprzednie projekty reformy szkolnictwa, omawiana ustawa przewidywała obowiązkowe doksztalcanie młodzieży do 18 roku życia, która wypełniwszy obowiązek szkolny nie uczęszcza do żadnej szkoły (art. 15). Uznano, że jest to wiek, w którym młodzież jest najbardziej podatna na wpływy moralne czy prądy ideowe, stąd nastawione miało być przede wszystkim na wychowanie młodzieży w duchu obywatelskim³⁶. Przy aktualnej sytuacji gospodarczej i dotąd słabo rozwiniętej sieci szkół doksztalcających pełna realizacja tego obowiązku była niemożliwa. Stąd już w projekcie ustawy znalazły się pewne zastrzeżenia. Z obowiązkowego doksztalcania miało zwalniać ukończenie dwuletniej szkoły uznanej przez ministra za wystarczającą, a przede wszystkim - brak odpowiedniej szkoły bądź kursu (art. 16)³⁷.

Największą innowacją proponowaną przez projekt ustawy o ustroju szkolnictwa była gruntowna przebudowa szkolnictwa średniego. Zrezygnowano z dotychczasowego modelu 8-klasowego gimnazjum ogólnokształcącego, przy czym zostało to dokonane jednoznacznie i ostatecznie, bez utrzymywania form pośrednich czy przejściowych, jak

³³ Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s.2.

³⁴ Tamże.

³⁵ AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 16.

³⁶ *Celem obowiązkowego doksztalcania jest ugruntowanie i rozszerzenie wychowania i wykształcenia indywidualnego, społecznego i gospodarczego młodzieży w ścisłym dostosowaniu do wymagań i warunków życia gospodarczego, w jakich ta młodzież żyje na wsi i w mieście. Doksztalcenie musi dać uświadomienie młodzieży o jej obecnej pracy i przyszłej roli jako pracowników w życiu gospodarczym Państwa, o jej obecnych i przyszłych obowiązkach względem społeczeństwa, narodu i Państwa i wynikających stąd prawach* - pisano w uzasadnieniu. - Tamże, k. 17.

³⁷ Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s. 2-3.

proponowano we wcześniej zgłaszanych propozycjach, z projektem Jędrzejewicza z roku 1926 włącznie. Ograniczono czas nauki w szkole średniej do sześciu lat, czterech w gimnazjum i dwóch w liceum (art. 19). Projekt likwidował klasy przygotowawcze przy gimnazjach, udostępniając naukę w szkole średniej tylko absolwentom szkół powszechnych. Jednak wbrew oczekiwaniom, nie wymagano tutaj ukończenia pełnych siedmiu klas, lecz w przypadku szkoły powszechnej najwyżej zorganizowanej tylko sześciu (art. 21). Chodziło przede wszystkim o to, aby pełne wykształcenie ogólnokształcące nie trwało dłużej niż 12 lat, jak to było w większości państw europejskich i dotychczas w Polsce. Wydłużenie nauki wiązałoby się ze znacznymi kosztami, a tym samym czyniło przeprowadzenie reformy mniej realnym. Rozwiązanie takie nie było zupełnie nowym pomysłem, pojawiło się już w *Programie naukowym szkoły średniej* z 1919 r., kiedy to proponowano 7-letnią naukę w szkole powszechnej dla dzieci kończących edukację i 6-letnią dla zamierzających kontynuować naukę w 5-letnim gimnazjum³⁸.

Sprawie szkolnictwa średniego ogólnokształcącego w uzasadnieniu poświęcono dużo miejsca, co świadczy o tym, że prawdopodobnie tutaj spodziewano się najpoważniejszych wątpliwości i kontrowersji. Nową strukturę szkoły średniej tłumaczono następująco: *[...] winna ona być tak skonstruowana, aby już sam jej ustrój umożliwiał dość wczesne rozpoznanie właściwych zdolności jej uczniów oraz właściwe pokierowanie nimi.[...] Okres pierwszy 6-letni szkoły średniej ogólnokształcącej powinien stanowić pewną całość, z programem odpowiadającym zarówno rozwojowi duchowemu młodzieży, jak też jej potrzebom oraz potrzebom społecznym. Winien on zapewnić młodzieży przechodzącej bądź do liceum bądź do właściwych szkół zawodowych lub na kursy zawodowe, bądź wstępującej w życie - potrzebne przygotowanie ogólne. Okres drugi powinien być właściwym przygotowaniem do studiów wyższych.* Ustawa zakładała, że gimnazjum i liceum będą istniały obok siebie, dopuszczała jednak także możliwość tworzenia tych szkół samodzielnie (art. 20). Co ciekawe, w uzasadnieniu zdanie wykluczające możliwość istnienia liceów bez gimnazjów, zostało czyjaś ręką wykreślone³⁹. Te ustalenia były bardzo ważne, gdyż w praktyce określały charakter nowotworzonego liceum. Jeśli bowiem miało być ich mniej niż gimnazjów, znaczyło to, że faktycznie będą szkołami elitarnymi.

³⁸ *Program naukowy szkoły średniej*, Warszawa 1919, s. 4-5.

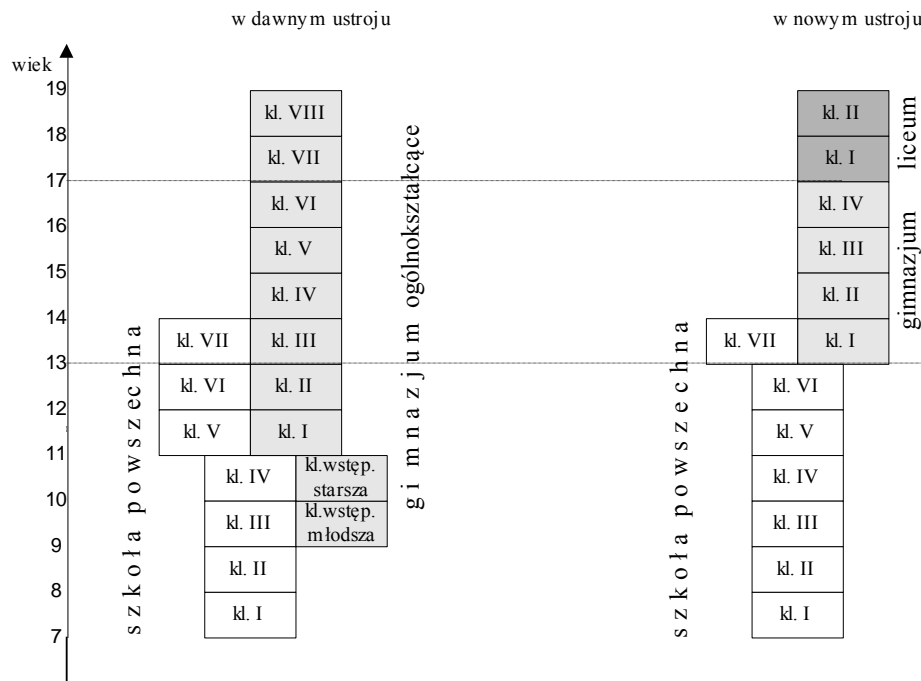
³⁹ AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 18-19, 28-31; Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s.3, art. 20.

W przeciwnym razie stanowiłyby prostą kontynuację gimnazjum, nie różniąc się zasadniczo od dawnego gimnazjum wyższego.

W odróżnieniu od dawnych 8-letnich gimnazjów, nowe miały być *w zasadzie jednolite*, to znaczy bez zróżnicowania na wydziały, a ich program miał obejmować naukę łaciny (art. 21). Rezygnację z profilów na tym poziomie tłumaczono brakiem wyraźnie sprecyzowanych zainteresowań u większości młodzieży w tym wieku. Projekt dopuszczał jednak możliwość tworzenia gimnazjów bez łaciny, jak wyjaśniano w uzasadnieniu - licząc się z faktem, że *pewna część młodzieży dość wcześnie okazuje zdolności matematyczno-przyrodnicze, oraz z faktem, że znaczna część młodzieży opuszczając gimnazjum kieruje się do szkół zawodowych, dla których nauki ścisłe stanowią właściwą podstaw*. Opierając się na badaniach psychologicznych przyjęto, iż nastawienie teoretyczno-naukowe i faktyczne zainteresowania pojawiają się w 16-17 roku życia, to znaczy w momencie rozpoczęcie nauki w liceum. Dlatego też szkoła ta powinna uwzględniać zróżnicowanie na poszczególne wydziały, w projekcie ustawy jeszcze nie wymienione (art. 22)⁴⁰.

⁴⁰ Podstawę podziału liceum na wydziały stanowić będą odpowiednio dobrane grupy przedmiotów, celem umożliwienia w pewnej mierze specjalizacji kształcenia naukowego. Nie byłoby wskazane określać w ustawie ilości tych wydziałów. Pod tym względem życie może nasunąć nie dające się ściśle przewidzieć potrzeby - pisano w uzasadnieniu. - Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s.3; AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 19.

Reforma organizacyjna szkolnictwa ogólnokształcącego



Projekt ustawy zmierza do zmiany dotychczasowego nastawienia psychicznego społeczeństwa, zapewniając szkolnictwu zawodowemu należyte miejsce, wyznaczając mu wyraźnie stanowisko równorzędne z innymi działami szkolnictwa - deklarowano w uzasadnieniu, zapowiadając zasadniczą reformę szkolnictwa zawodowego. Jego celem miało być uzyskanie przygotowania zawodowego, potrzebnego wykształcenia ogólnego

i wychowania społeczno-obywatelskiego (art. 24). Pod pojęciem szkolnictwa zawodowego w projekcie ustawy mieściły się kursy zawodowe oraz szkoły: doksztalające, przysposobienia zawodowego i zasadnicze - typu niższego, gimnazjalnego i licealnego (art. 25). Szkoły zasadnicze typu niższego, o wybitnie praktycznym charakterze, miały być oparte na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej, a nauka w nich miała trwać 2-3 lata (art. 27, 28). Szkoły stopnia gimnazjalnego, dające obok przygotowania praktycznego, teoretyczne podstawy zawodu i wykształcenie ogólne, miały być oparte na drugim lub trzecim szczeblu programowym szkoły powszechnej, a nauka w nich miała trwać 2-4 lata (art. 29). O podniesieniu rangi szkolnictwa zawodowego najwyraźniej świadczyło zaplanowanie szkół stopnia licealnego, dla absolwentów gimnazjów ogólnokształcących (art. 31). Miały one

uprawniać do podejmowania studiów wyższych. Absolwentom szkół zawodowych różnych stopni pragnących kontynuować naukę w szkołach wyższych stopni, ustawa obiecywała w miarę możliwości organizowanie specjalnych kursów (art. 30). Do uzasadnienia do ustawy dodano czterostronicowy załącznik przedstawiający szczegóły projektowanego ustroju wszystkich typów szkolnictwa zawodowego⁴¹.

W osobny rozdział ujęto sprawę kształcenia nauczycieli, na którą położono duży nacisk ze względu na znaczenie przywiązywane do wychowania. *Każdy nauczyciel bez względu na to, w jakiej szkole pracuje, musi być wychowawcą, kształtującym duszę młodego pokolenia, przyszłych obywateli Państwa. Sam więc musi być w pełni rozwiniętą osobowością o wielostronnej kulturze, posiadać wystarczający zasób wiedzy i sprawności z dziedzin, obejmujących określone przedmioty lub przedmiot nauki szkolnej, musi wiedzieć dobrze, jak ma uczyć i wychowywać, umieć wnikać w duszę swoich wychowanków i współżyć ze środowiskiem, w którym pracuje, musi mieć wykształcenie i wyrobienie społeczno - obywatelskie, niezbędne do właściwej akcji wychowawczej i skutecznego oddziaływania na otoczenie, musi wreszcie być uzdatniony do stałego i ciągłego rozwoju, samokształcenia i doskonalenia się* - pisali projektodawcy w uzasadnieniu. Najważniejsze ustalenia dotyczyły najliczniejszej grupy nauczycieli szkół powszechnych. Projekt ustawy przewidywał likwidację seminariów nauczycielskich, otwierając szkoły kształcące nauczycieli przed młodzieżą, która ukończyła przynajmniej gimnazjum ogólnokształcące. Miały być to przede wszystkim 3-letnie licea pedagogiczne i 2-letnie pedagogia, dla absolwentów liceów ogólnokształcących (art. 40). Zadaniem pedagogiów miało być wykształcenie nauczycieli z lepszym przygotowaniem merytorycznym, *zaprawionych do głębszego ujęcia zagadnień natury pedagogicznej i postulatów społeczno - obywatelskich oraz gospodarczych*, potrzebnych przede wszystkim w szkołach najwyższego stopnia organizacyjnego. Ze względu na duże zainteresowanie zawodem nauczyciela wśród młodzieży wiejskiej, projekt ustawy przewidywał zakładanie przy większości z tych szkół internatów (art. 43)⁴².

Nauczyciele szkół średnich ogólnokształcących i pedagogicznych w myśl projektu powinni być absolwentami wyższych uczelni, a także uzyskać przygotowanie pedagogiczne na specjalnych, przynajmniej rocznych kursach, organizowanych przez

⁴¹ Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s. 3-4; AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 21.

uczelnie lub inne instytucje oraz odbyć praktykę w szkole (art. 45). Ustawa nie określała bliżej, które uczelnie i wydziały mogą kształcić przyszłych nauczycieli, ani jaki powinien być tok studiów.

Na wykształcenie nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach zawodowych miało się składać kilka elementów: wykształcenie i praktyka zawodowe, przygotowanie społeczno-obywatelskie, wykształcenie i praktyka pedagogiczne. Zależnie od typu szkoły zawodowej, jej nauczyciele powinni ukończyć liceum zawodowe, bądź odpowiednią wyższą uczelnię. Obowiązywało ich także przygotowanie pedagogiczne na kursach. Nauczyciele przedmiotów pomocniczych w szkołach stopnia gimnazjalnego

i licealnego mieli być kształceni analogicznie do nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, co miało gwarantować podobny poziom naukowy tych szkół. Nauczyciele tych przedmiotów w szkołach zawodowych niższych stopni powinni mieć takie samo przygotowanie jak nauczyciele szkół powszechnych. Projekt regulował też sprawę przygotowania nauczycieli zawodu i instruktorów (art. 46-49).

Kwestie dotyczące szkół wyższych zostały potraktowana bardzo ogólnikowo, jako że zawsze regulowała je osobna ustawa i planowano teraz stworzenie nowej, dostosowanej do proponowanego ustroju szkolnictwa. W omawianym projekcie zaznaczono jedynie podział szkół wyższych na akademickie i nieakademickie (art. 51) oraz określono ogólne zasady przyjmowania studentów (art. 52). W związku z nową organizacją szkolnictwa średniego określono, iż prawo wstępu na wyższe uczelnie mają absolwenci wszystkich liceów, zarówno ogólnokształcących, jak i pedagogicznych oraz zawodowych, którzy *wykażą się świadectwem kwalifikującym do studiów w szkołach wyższych, jak też osoby, które uzyskały takie świadectwa na podstawie egzaminu*. Te nieco niejasne ustalenia dotyczące świadectw wynikały z otwartej wciąż sprawy egzaminów maturalnych, której autorzy projektu nie podejmowali się rozstrzygnąć⁴². Choć sformułowania zawarte w projekcie ustawy mogły wskazywać na pełne równouprawnienie absolwentów wszystkich typów liceów w dostępie do wyższych uczelni, w istocie tak jednak nie było. W uzasadnieniu wyjaśniono, iż minister WRiOP określi, które szkoły i wydziały przygotowują do wstępu do których uczelni. Oznaczało to, że absolwenci liceów zawodowych i pedagogicznych będą mogli podejmować studia

⁴² Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s. 4-5; AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 23-24.

⁴³ Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s. 5-6.

jedynie na kierunkach zgodnych z profilem ukończonej szkoły. W sytuacji gdyby uczeń zmienił zainteresowania i pragnął studiować na wydziale, do którego nie przygotowała go jego szkoła średnia, musiałby zdać egzamin uzupełniający. Dla osób, które nie ukończyły liceum, a chciałyby studiować, przewidziano organizowanie egzaminów dla eksternów⁴⁴.

Realizację reformy szkolnictwa zaplanowano na 6 lat (art. 54). W okresie seminaria nauczycielskie i inne likwidowane szkoły miały zaprzestać przyjmowania nowych uczniów, a młodzież, która wcześniej rozpoczęła naukę, miała ją ukończyć w zaplanowanym czasie (art. 55). Ustawa nie dotyczyła szkół artystycznych, wojskowych, rolniczych, zawodowo-sanitarnych podlegających MSW (art. 58). Wykonanie ustawy powierzone zostało ministrowi WRiOP, który niezależnie od uprawnień nadanych w poszczególnych artykułach, uzyskał prawo wydawania w drodze rozporządzeń przepisów wykonawczych, uzgadniających i przejściowych, potrzebnych do wprowadzenia w życie nowego ustroju szkolnictwa (art. 59)⁴⁵.

Do uzasadnienia dołączony został oddzielny dokument *Strona finansowa projektu ustawy o ustroju szkolnictwa*, dowodzący iż nowy ustrój jest systemem oszczędniejszym od dotychczas istniejącego. Fakt, iż uwagi te nie zostały ujęte w zasadniczym tekście uzasadnienia może wskazywać, że nie były przeznaczone dla wszystkich. Na pewno dokument ten otrzymali uczestnicy konferencji uzgadniającej z 5 stycznia. Wątpliwe, czy powędrował dalej z projektem ustawy. O oszczędności nowego systemu miało świadczyć uprawnienie ministra WRiOP do skracania obowiązku szkolnego i czasu trwania nauki w szkole powszechnej o rok, choć sformułowania

w tekście ustawy i uzasadnienie wskazywały, że byłoby to dokonywane wyjątkowo, w razie bezwzględnej konieczności. Ekonomiczne znaczenie miało też pominięcie w projekcie ustawy sprawy uzależnienia stopnia organizacyjnego szkoły od liczby dzieci. Miało to na celu *bardziej celowe i ekonomiczne wykorzystanie etatów nauczycielskich*, co można było zrozumieć jedynie jako zwiększenie liczby dzieci przypadających na jednego nauczyciela. Dalej wskazywano na skrócenie o dwa lata czasu nauki w szkole średniej ogólnokształcącej i zakładach kształcenia nauczycieli. Wprawdzie całkowity czas potrzebny do uzyskania wykształcenia ogólnego pozostawał bez zmiany, a nauka przyszłych nauczycieli szkół powszechnych została nawet

⁴⁴ AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 27.

wydłużona, ale oparto się tu prawdopodobnie na założeniu, że nauka w szkole powszechnej jest tańsza niż w szkole średniej, a w szkole ogólnokształcącej niż w kształcącej nauczycieli. Wskazywano także na możliwość stopniowej likwidacji wyższych kursów nauczycielskich w miarę organizowania pedagogów. Oszczędnościom budżetowym miał też sprzyjać odpływ młodzieży ze szkół ogólnokształcących do szkolnictwa zawodowego, w niewielkim stopniu finansowanego było przez państwo⁴⁵. Rozumując jednak w ten sam sposób trzeba by stwierdzić, iż wydłużenie nauki w szkole powszechnej kosztem średniej niekorzystnie odbije się na finansach państwa, gdyż większość spośród tych ostatnich, ociążonych stanowiły szkoły prywatne. Nie wiadomo też, czy uwagi te oparte zostały na szczegółowych wyliczeniach, uwzględniających na przykład nie wspomniane w ustawie, ale istniejące taksy administracyjne w państwowych szkołach średnich, czy też sformułowano je na podstawie pobieżnych obserwacji. Nie sposób także stwierdzić, co miałyby duże znaczenie, czy cele oszczędnościowe przyświecały projektodawcom ustawy, czy też ograniczenie kosztów to „efekt uboczny” usprawnienia i unowocześnienia systemu szkolnictwa.

Od wcześniej wysuwanych projektów wyżej omówiony różnił się szczegółowością rozwiązań. Chociaż także wiele spraw pozostawiał otwartych, odsyłając do innych przyszłych ustaw czy rozporządzeń ministra, próbował objąć całość szkolnictwa, regulując większość zasadniczych kwestii. Poprzedni projekt Jędrzejewicza nie aspirował do takiej roli, przedstawiając jedynie ogólną koncepcję. Jeśli chodzi o proponowaną strukturę systemu szkolnictwa poza rzucającą się w oczy, lecz pozbawioną znaczenia zamianą nazw gimnazjum i liceum, zasadniczą różnicę stanowiła długość trwania nauki potrzebnej do uzyskania pełnego wykształcenia ogólnego. W dawnej koncepcji, zakładającej obowiązkowe dla wszystkich ukończenie 7-letniej szkoły powszechnej, było to 13 lat, w projekcie ministerialnym z 1931 r. poprzez utworzenie z klasy VII „czapki” obowiązującej jedynie młodzież nie zamierzającą kontynuować nauki, uzyskano skrócenie tego okresu do lat 12. Ostatni projekt szedł dalej w swej konsekwencji, postanawiając natychmiastową likwidację gimnazjów

⁴⁵ Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s. 7.

⁴⁶ Uznano, że temu zjawisku obok podnoszącej prestiż nowej organizacji szkolnictwa zawodowego, sprzyjać będzie podział szkoły średniej na gimnazjum i liceum, skłaniający część młodzieży do podjęcia po czterech latach szkoły ogólnokształcącej nauki w liceum zawodowym - AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-2, k. 32.

starego typu, podczas gdy Jędrzejewicz w 1926 r. dopuszczał tymczasowe funkcjonowanie

7-letnich liceów dla dzieci, które nie uczęszczały do szkoły powszechnej. Podstawową różnicą pomiędzy omawianym projektem a propozycją Bartla-Dobruckiego zakładającym także 12-letni cykl nauki, było jego rozplanowanie. Projekt z 1927 r. zakładał system 7+5 (czyli 7-letnia szkoła powszechna i 5-letnia średnia), natomiast w 1932 r. przyjęto typ 6+(4+2) „przesuwając” jeden rok nauki ze szkoły powszechnej do gimnazjum i oddzielając od niego wieńczące wykształcenie ogólne liceum. Do częściowego autorstwa nowego systemu poczuwał się Stanisław Grabski, który uważał, iż Janusz Jędrzejewicz oparł projekt ministerialny na jego koncepcji z 1925 r. i czuł się nawet urażony, że nikt o tym nie wspomniał. Faktycznie, proponował on wówczas rozbić szkołę średniej na dwa etapy nauki, utrzymywał jednak możliwość funkcjonowania 8-letniego szkolnictwa średniego⁴⁷.

Żaden z wysuwanych wcześniej projektów nie próbował uregulować sprawy zróżnicowania organizacyjnego szkolnictwa powszechnego, zaznaczały one jedynie, że podbudowę dla szkoły średniej stanowi szkoła powszechna najwyżej zorganizowana. Stąd też błędne wrażenie wyniesione przez niektórych, że zakładały one unifikację szkolnictwa elementarnego, a projektodawcy z 1931 roku byli jej niechętni, albo wręcz wprowadzali te zróżnicowanie.

3. Dyskusja nad projektem ustawy.

Jako pierwszy projekt ustawy o ustroju szkolnictwa opublikował dzięki uprzejmości MWRiOP „Przegląd Pedagogiczny” w numerze z 23 stycznia 1932 r. Wkrótce uczyniły to inne zainteresowane sprawami oświaty pisma, a pozostałe zamieszczały streszczenia czy omówienia. Rozpoczęła się szeroko relacjonowana przez prasę dyskusja na temat przygotowywanej reformy. Opisywano obecną sytuację w szkolnictwie, przypominano dotychczasowe projekty reorganizacji i przede wszystkim na podstawie „przecieków” starano się przybliżyć czytelnikom kształt rodzącej się ustawy. Większość tytułów krytycznie oceniała aktualny stan oświaty, ale też, poza wyrażnie prorządowymi, nieufnie odnosiła się do nowego projektu. Minister Jędrzejewicz dwukrotnie udzielał wywiadu agencji „Iskra”, opowiadając

⁴⁷ S. Grabski, op. cit., s. 243.

o najważniejszych ustaleniach i jednocześnie przedstawiając własną interpretację niejasnych punktów. Próbował na przykład zdementować pogłoski krążące na temat skrócenia nauki w szkole powszechnej, wyjaśniał sens przebudowy szkoły średniej, tłumaczył nową konstrukcję szkolnictwa zawodowego⁴⁸. Prasę opozycyjną przede wszystkim bulwersował pośpiech i tajemniczość prac nad ustawą i interesował ekonomiczny kontekst reformy. *Dziś, w okresie niebywałego kryzysu gospodarczego, kiedy setki tysięcy ludzi przymiera głodem, staje się rzekomo konieczną rzeczą przeprowadzić reformy na tych odcinkach, które w bezpośredni sposób z życiem gospodarczym nie mają nic wspólnego, a w każdym już razie nie uratują grozy położenia* - pisał „Głos Poranny”. Przytaczano przykłady Anglii i Niemiec, gdzie w dobie kryzysu gospodarczego wydłużono naukę w celu ograniczenia bezrobocia. W działaniach polskiego rządu dopatrywano się próby ratowania finansów państwa za cenę ograniczenia dostępu młodzieży do szkół, *tworzenia falangi analfabetów*⁴⁹. *Projekt uderza w najbardziej zasadnicze sprawy: obniża poziom nauczania powszechnego i oddaje sprawy szkolne w zupełności w ręce władz* - ostrzegał „Robotnik”⁵⁰. Nowa ustawa miałaby też przynieść doraźne korzyści polityczne obozowi rządzącemu. Domyślano się, iż podniesienie prestiżu dotychczas nastawionych opozycyjnie nauczycieli szkół powszechnych, poprzez powierzenie im klas odpowiadających młodszemu gimnazjalnemu, przyciągnęłoby i związało ich z sanacją. Reorganizacja szkoły średniej umożliwiłaby przeprowadzenie czystek politycznych wśród ich nauczycieli - spekulował „Kurier Lwowski”⁵¹. Same tytuły mówią za siebie: *Zamach na oświatę, „Dobrodziejstwa” nowej ustawy szkolnej, Uderzające momenty w nowej ustawie szkolnej, Niezgodność projektu nowego ustroju szkolnego z konstytucją, Chadecka karykatura ustawy o ustroju szkolnictwa, Nowy zamach na wykształcenie Polaków* itp. Niektóre z gazet przeprowadziły ankiety dotyczące projektu ustawy. „Kurier Warszawski” poprosił o opinię prof. Oswalda Balzera, prof. Stanisława Grabskiego, prof. Bogdana Nawroczyńskiego, Zofii Iwaszkiewiczowej z Magistratu Warszawy, Józefa Stemlera - Dyrektora Polskiej Macierzy Szkolnej i przedstawiciela Zrzeszenia Rodzicielskiego w Polsce. Część podzielała obawy związane z gwałtowną przebudową szkoły średniej i powierzeniem szerokich kompetencji ministrowi WRiOP. Stanisław Grabski oczywiście poparł projekt podziału szkoły średniej na dwa człony zgodny z

⁴⁸ „Gazeta Polska” nr 22 z dn. 22 I 1932; „Dzień Polski” nr 29 z dn. 29 I 1932.

⁴⁹ „Głos Poranny” z dn. 27 I 1932 r.

⁵⁰ „Robotnik” nr 40 z dn. 5 II 1932 r.

jego planami z 1925 roku, natomiast skrytykował skrócenie nauki w tej szkole o dwa lata. *Nikt nie umiał mi wytłumaczyć korzyści, jakie osiągnąć ma młodzież gimnazjalna z tego, że o dwa lata dłużej uczyć ją będą nauczyciele z seminaryjnym tylko wykształceniem,*

a o dwa lata krócej nauczyciele z wykształceniem uniwersyteckim - pisał. Raptowne przeorganizowywanie szkolnictwa nazwał szalonym i proponował przetestowanie nowego systemu w kilku ośrodkach akademickich. Profesor Nawroczyński wysoko ocenił projekt jako odpowiadający polskiej rzeczywistości i dążący do demokratyzacji szkoły. Jego obawy budziło pozbawienie klasy VII szkoły powszechnej kontynuacji, poziom nauki w skróconej szkole średniej i jednotorowość szkolnictwa, to znaczy ujednolicenie wszystkich szkół średnich, także prywatnych⁵².

Szczegółowej analizie tekst ustawy poddały pisma pedagogiczne. „Przegląd Pedagogiczny” z 30 stycznia wskazywał, że ogromnym atutem projektodawców była możliwość oparcia się na efektach wieloletnich prac prowadzonych nad ustrojem szkolnictwa, a także fakt, iż działając z upoważnienia rządu, mieli wielkie szanse na zrealizowanie projektu. Redaktorzy zgłaszali swe wątpliwości co do szans dostania się do gimnazjów młodzieży z niżej zorganizowanych szkół wiejskich, selekcji przy naborze do gimnazjów, programu liceum ogólnokształcącego, a także wielu kwestii przez ustawę nie rozwiązanych. Chwalili otwarcie uczelni wyższych przed absolwentami wszystkich szkół stopnia licealnego⁵³. W następnych numerach pismo to zamieszczało wypowiedzi wielu pedagogów, np. prof. Bogdana Nawroczyńskiego, Emanuela Łozińskiego.

„Zrąb” projekt ustawy przyjął entuzjastycznie. W artykule *Epoka wielkiej reformy* autorzy porównywali aktualną reformę do dzieła Komisji Edukacji Narodowej. Zresztą już wcześniejsze publikacje, z okresu przed ogłoszeniem projektu ustawy, służyły przygotowaniu środowiska nauczycielskiego do przemian, podkreślały ich konieczność. W 1931 r. „Zrąb” opublikował artykuł profesora Jan Bystronia *Uspolecznienie szkoły*, zwiastujący kierunek reform. W okresie tym na łamach pisma

⁵¹ „Kurier Lwowski” nr 45 z dn. 14 II 1932 r.

⁵² „Kurier Warszawski” nr 47 z dn. 16 II 1932 r.

⁵³ *Wobec zmiany ustroju*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 3, s.63-67.

zastanawiano się też, w jakie sposób włączyć elementy wychowania państwowego do nowych programów szkolnych⁵⁴.

Już 18 stycznia 1932 r. projekt ustawy stał się tematem obrad plenarnego zebrania Zarządu Głównego ZNP. Pomimo krytyki niektórych rozwiązań (m.in. prawa ministra do skracania obowiązku szkolnego, trzystopniowej organizacji szkolnictwa powszechnego, tzw. „czapki”) podjęto uchwałę stwierdzającą, że *Związek postanawia zająć wobec rządowego projektu ustawy o ustroju szkolnictwa stanowisko pozytywne i rzeczowe*. Zaważyło o tym przekonanie, iż ustawa wprowadzi w życie zasadę jednolitości szkolnictwa, utrzyma 7-letni obowiązek szkolny, umożliwi nauczycielom dostęp do uniwersytetów. Doceniono także fakt, że w stworzony zostaje w ten sposób *pierwszy polski system szkolny*⁵⁵.

Pierwsze czytanie projektu ustawy odbyło się w Sejmie 22 stycznia 1932 r. Nie nastąpiła po nim szersza dyskusja, opinię Klubu Narodowego przedstawił jedynie Jan Kornecki, proponując między innymi utrzymanie 8-klasowego gimnazjum, przy jednoczesnym nadaniu szkołom powszechnym wyżej zorganizowanym uprawnień dwóch najniższych klas gimnazjalnych. Po odpowiedzi ministra Jędrzejewicza projekt został odesłany do Komisji Oświatowej⁵⁶. Pracowała ona nad nim do 17 lutego 1932 roku⁵⁷. Jak szczegółowo wyliczyła przewodnicząca Maria Jaworska, Komisja poświęciła projektowi ustawy 13 posiedzeń trwających razem 65 godzin. Większość czasu zajęły wystąpienia posłów z opozycji⁵⁸. W wielu sprawach przedstawiciele

⁵⁴ *Epoka wielkiej reformy*, „Zrąb” 1932, nr 9, s. 3-4, J.S., *Uspołecznienie szkoły*, „Zrąb” 1931, nr 6-7, s. 11-40. Zob.: J. Sadowska, *Stosunek Zrębu do reformy oświaty w latach 1931-1932*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 207-222.

⁵⁵ M. Falski, *Fragmety prac*, s.394-395.

Postawę ZNP w tej sprawie, której najbardziej wyrazistym przejawem były podziękowania skierowane do min. Jędrzejewicza po uchwaleniu ustawy, Falski określił po latach jako *dość żalospny epilog wieloletniej walki Związku o demokratyczny charakter szkolnictwa w Polsce*.

⁵⁶ Sprawozdanie stenograficzne z 45 posiedzenia Sejmu z dnia 22 stycznia 1932 r., ł. 37-47.

⁵⁷ Relacje z obrad komisji zamieszczała prasa. Zob.: „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 4, s. 88-98; nr 5, s. 120-123, nr 6; s. 135-150; nr 7, s.164-166.

Komisji przewodniczyła Maria Jaworska z BBWR. W obradach uczestniczyli: Gabriela Balicka (BBWR), Sergiusz Chrućki (Kl. Ukr.), ks. Jan Czuj (BBWR), Stefan Dąbrowski (KN), Tadeusz Gdula (BBWR), Jan Kornecki (KN), Tadeusz Lech (KN), Antoni Langer (Klub Ludowy), Kazimiera Marczyńska (BBWR), Zygmunt Piotrowski (PPS), Stefan Pomianowski (BBWR), Bolesław Pochmarski (BBWR), Milena Rudnicka (Kl. Ukr.), Julian Smulikowski (BBWR), Emil Sommerstein (Kl. Żyd.), Adam Stefaniuk (BBWR), ks. Szczepan Szydelski (Klub Chrześcijańsko-Społeczny), Michał Szyszko (BBWR), Michał Wawrzynowski (BBWR), Dymitr Welykanowicz (Kl. Ukr.).

⁵⁸ W dyskusji ogólnej udział wzięło 9 posłów z BBWR, mówiących przez 2 godziny i tylu samo z opozycji, zajmując 8 godzin. W dyskusji szczegółowej z 55 godzin 18 zajęli referent i minister, 31-opozycja i 6-BBWR. - Sprawozdanie stenograficzne z 61 posiedzenia Sejmu [dalej: Spr. sten. z 61 pos. Sejmu] z dnia 26 lutego 1932 r., ł. 115.

niechętnych sobie ugrupowań przyjęli wspólny front przeciw propozycjom rządowym⁵⁹. Na wniosek posła Klubu Narodowego Jana Korneckiego podjęto uchwałę o zaproszeniu na jedno z posiedzeń przedstawicieli organizacji nauczycielskich. Odkonane ono w dniach 28-29 stycznia, przybył minister Janusz Jędrzejewicz oraz delegaci wszystkich szczebli szkolnictwa, od przedszkoli po uczelnie wyższe. Byli przygotowani do dyskusji, chociaż na przykład TNSW otrzymało zaproszenie wraz z tekstem projektu, dotychczas nie publikowanym poza Sejmem, zaledwie dzień wcześniej⁶⁰. Według słów kronikarza ZNP reprezentanci wszystkich związków *bez wyjątku zajęli wobec projektu stanowisko pozytywne i rzeczowe*⁶¹. Z relacji członka TNSW Stefana Kwiatkowskiego wynika jednak, że usatysfakcjonowani projektem ustawy byli jedynie przedstawiciele ZNP i Stowarzyszenia Szkół Zawodowych, choć także mieli pewne zastrzeżenia. Pozostali mówcy, reprezentujący Chrześcijańsko-Narodowe Stowarzyszenie Nauczycieli Szkół Powszechnych, TNSW, ZNPSP, Stowarzyszenie Wychowawczyń Przedszkoli, Uniwersytet Warszawski, przedstawiali poważne zarzuty. Występowano przeciw szerokim uprawnieniom ministra, zwłaszcza możliwości skracania obowiązku szkolnego, broniono seminariów nauczycielskich i 8-letniej szkoły średniej, chociaż pojawiła się także propozycja skrócenia jej jeszcze o rok⁶². Rozbieżność relacji spowodowana jest zapewne chęcią ukazania swego stanowiska w odpowiednim świetle. Działacze ZNP prawdopodobnie starali się złagodzić zaskoczenie wywołane ugodową postawą związku, stwarzając wrażenie że jest projekt jest szeroko akceptowany. TNSW eksponowało zaś elementy krytyki w swoich wypowiedziach, chcąc być postrzegane jako zdecydowanie broniące swego stanowiska. Uczestnicy spotkania odnieśli wrażenie, że wysłuchanie ich potraktowano jako formalność, a wygłoszone opinie nie miały wpływu na stanowisko Komisji. W związku z tym Zarząd Główny TNSW 2 lutego uchwalił rezolucję odzwierciedlającą jego stanowisko wobec ustawy. Zrezygnowano ze stwierdzenia, iż projekt odpowiada dążeniom Towarzystwa, ale doceniono, iż *akcentuje silnie tendencje do związania szkoły z życiem, podkreśla potrzebę oparcia wykształcenia*

⁵⁹ Maria Jaworska opowiadała: *To, co mnie uderzyło na komisji, to te cuda, o których się filozofom nie śniło, ta rozczulająca zgoda między p. Strońskim i p. Chruckim. Może Panowie nawet nie wiecie, że kiedy p. Stroński skończył swoje długie, bardzo dobre w formie przemówienie, to poseł Chrucki, który miał zabrać głos, powiedział: „Ja już nie mam nic do dodania do tego, co powiedział p. Stroński, p. Stroński wszystko to powiedział”* - Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., ł. 121.

⁶⁰ AAN, TNSW, sygn. 52, k. 62.

⁶¹ AZNP, sygn. 63, tka 1, k. 77.

⁶² S.K., *Projekt ustroju szkolnictwa na Komisji Oświatowej Sejmu w dn. 28 i 29 stycznia 1932 r.*, [Warszawa 1932], s. 1-7.

inteligencji polskiej na kulturze łacińskiej, a w celowych na ogół postanowieniach dotyczących się szkolnictwa zawodowego, objawia słuszną dążność do stworzenia należyte wykształconego stanu średniego. Opowiedziano się za równoległym istnieniem

6 i 8-letnich szkół średnich oraz swobodą ustrojową i programową szkół prywatnych. Wyrażono zaniepokojenie sytuacją młodzieży wiejskiej, a także spodziewanymi trudnościami programowymi i finansowymi⁶³. Rezolucję na temat projektu ustawy wydało też 8 lutego Towarzystwo Edukacji Narodowej. W 8 punktach wskazano na dodatnie strony ustawy (np. organizacja szkolnictwa zawodowego, kształcenia nauczycieli, zasada selekcji), natomiast krytykę ujęto w 6 punktach, wskazując na niezgodność ustawy z konstytucją, brak zaznaczenia wychowania fizycznego jako celu, upośledzenie młodzieży wiejskiej, gwałtowną likwidację 8-letniej szkoły średniej⁶⁴.

Jedyną zmianą wprowadzoną do projektu przez Komisję Oświatową było dodanie, na wniosek ks. Jana Czuja z katolicko-ludowej grupy BBWR, do celów wychowawczych wyrobienia religijnego. Komisja do tekstu ustawy dołączyła dwie rezolucje: wzywającą rząd, aby powoływał do prac nad programami obok nauczycieli także pracowników instytucji naukowych, kulturalnych, oświatowych i działaczy organizacji zawodowych oraz wnoszącą o przekazanie w kompetencje MWRiOP wszystkich szkół, z wyjątkiem podlegających ministerstwu spraw wojskowych i wewnętrznych. Do tego dołączono 3 rezolucje i 32 wnioski mniejszości. Posłowie Sommerstein i Węłykanowicz domagali się szerszego uwzględnienia praw mniejszości, ks. Szydelski - położenia nacisku na wychowanie religijne. Część poprawek zmierzała do utrzymania 8-klasowej szkoły średniej, na przykład w postaci 6-letniego gimnazjum opartego na szkole powszechnej I stopnia i 2-letniego liceum⁶⁵. Domagano się też ograniczenia uprawnień szefa resortu, w wielu miejscach wnioskując o zaznaczenie, że rozwiązania szczegółowe wprowadzi osobna ustawa, a nie - rozporządzenie ministra⁶⁶.

9 lutego marszałkowie Sejmu i Senatu otrzymali dwa memoriały Senatu Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pierwszy z nich, datowany na 6 lutego, dotyczył przedłożenia rządowego w sprawie szkół akademickich. Profesorowie przypominali, że minister złożył obietnicę, iż projekt ustawy o szkolnictwie wyższym nie zostanie

⁶³ AAN, TNSW, sygn. 72, k. 165-176.

⁶⁴ Towarzystwo Edukacji Narodowej o projekcie ustawy o ustroju szkolnictwa, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 5, s. 124-125.

⁶⁵ Poprawki posłów Lecha, Sommersteina, ks. Szydelskiego.

⁶⁶ Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III. Druk nr 508, s. 7-11.

wniesiony bez porozumienia z ich władzami. Tymczasem dyskutowana ustawa o ustroju szkolnictwa zawiera punkty bezpośrednio odnoszące się do szkół akademickich, a dotyczą go także proponowane zmiany w szkolnictwie średnim, gdyż *powiększą ilościowo i pogorszą jakościowo materiał młodzieży, jaki otrzymają szkoły akademickie*⁶⁷. Drugi zaś z memoriałów, z datą 7 lutego, dotyczył reformy szkoły średniej. Profesorowie, kierując się poczuciem odpowiedzialności i troską o dobro publicznego wychowania zauważali, iż projekt zapowiada *wprowadzenie nowych nieznanых i niewypróbowanych form uczenia. A to wszystko ma się stać bez dojrzałej dyskusji, oświeclającej doniosłość i skutki dokonanych reform. Co więcej: co do szeregu zmian zamierzonych niepodobna na podstawie projektu wyrobić sobie zdania, jak one będą wyglądać w rzeczywistości[...]* Pozostawienia najważniejszych spraw rozporządzeniom przyszłych ministrów, często zmieniających się i skłonnych z natury rzeczy do ulegania różnym tendencjom i wpływom wprowadza do szkolnictwa stan niepewności i chwiejności, który nie może wyjść mu na dobre. Skrytykowana została nowa konstrukcja szkoły średniej i to zarówno ze względu na „oddanie” dwóch lat szkole powszechnej, przez co uznano je za stracone, ale także z powodu wprowadzenia podziału na gimnazjum i liceum. Wskazywano, że cztery lata jest to okres za krótki na wypełnienie zadań, które stawia się przed gimnazjum, kwestionując samą koncepcję tej szkoły. *Myśl stworzenia typu szkoły średniej dla tej młodzieży, która nie pójdzie do szkół akademickich jest zdrowa i celowa, ale złączenie w jednej szkole rzeszy młodzieży, która ma na niej skończyć ogólne wykształcenie z tymi, którzy dalej będą studiować, odbija się szkodliwie na jednych i drugich. Pierwszych obciąży niepotrzebną łaciną, drugim da za mało.* W oczach profesorów liceum miało być szkołą nie dającą przygotowania ogólnego, ale wyłącznie fakultatywne, co uważali za duży błąd⁶⁸.

Komisja Oświatowa Sejmu nie zgodziła się nawet na wnioskowane przez przedstawicieli Klubu Narodowego odczytanie memoriału⁶⁹. Minister Jędrzejewicz odpowiedział nań 11 lutego na posiedzeniu Komisji Skarbowo-Budżetowej. Skrytykował sam fakt wniesienia memoriału i jego formę, podważające autorytet szkół wyższych. *Nie chcę przez to powiedzieć, że profesorowie nie mają prawa zwracania się do Sejmu lub Senatu w charakterze prywatnych obywateli, gdyż prawo to przysługuje im niewątpliwie. Chcę tylko kategorycznie zwrócić uwagę, że senat Uniwersytetu, nie*

⁶⁷ „Gazeta Warszawska” nr 44 z dn. 11 lutego 1932 r.

⁶⁸ „Gazeta Warszawska” nr 45 z dn. 12 lutego 1932 r.

⁶⁹ „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 6, s. 144.

zapytany przez nikogo, nie jest w żadnym razie powołany do opiniowania na forum externum projektów ustaw wbrew stanowisku ministra, któremu podlega. Uczestnicy odbywającego się wówczas w Warszawie zjazdu rektorów, dotknięci sposobem potraktowania senatu UJ przez Komisję Oświatową i ministra, odpowiedzieli na łamach prasy stwierdzeniem, że Szkoły akademickie są z natury rzeczy powołane do wypowiadania opinii o organizacji szkolnictwa w ogóle, a mają obowiązek zabierać głos w sprawach dotyczących ustroju szkół akademickich⁷⁰.

Jeszcze w okresie pracy Komisji Oświatowej doszło w Sejmie do wstępnej dyskusji na temat projektu ustawy znanego posłom z druków sejmowych. Miało to miejsce 5 lutego w trakcie debaty na temat budżetu MWRiOP na rok 1932/33, choć w preliminarzu nie były uwzględnione, przynajmniej oficjalnie, ewentualne koszty bądź oszczędności związane ze zmianami w organizacji szkolnictwa. Preliminarz przewidywał redukcję wydatków na oświatę, co budziło sprzeciw posłów opozycji. Z kwestii ustrojowych dostrzeżona została budząca wiele emocji sprawa nowej konstrukcji szkoły średniej. Nie było zaskoczeniem, iż prawica zdecydowanie opowiedziała się za utrzymaniem tradycyjnego 8-letniego gimnazjum. Podważając wysuwane przeciw niemu zarzuty poseł Stanisław Stroński wskazywał, że ten typ szkoły sprawdzał się przez długie lata i insynuował, iż autorzy projektu nie mają dla niej zrozumienia, bo sami jej nie ukończyli⁷¹. Projekt rządowy wyjaśniali i bronili Maria Jaworska i poseł Szyszko. Dyskusja dotyczyła także kwestii wychowania państwowego.

Drugie czytanie projektu ustawy o ustroju szkolnictwa, po zakończeniu prac komisji nastąpiło 24 lutego 1932 r. W imieniu Komisji Oświatowej referował go poseł Julian Smulikowski. Jako że treść projektu znana już była posłom z druków sejmowych i doniesień prasowych, ograniczył się do wskazania najistotniejszych punktów i skomentowania uwag pojawiających się w prasie. Zarzut zbyt pośpiesznego przygotowania i przedłożenia ustawy odparł przypominając tok prac nad reformą szkolnictwa od 1901 r. i podkreślając ich ciągłość. O kontrowersyjnym upoważnieniu ministra do skracania obowiązku szkolnego o rok powiedział, iż jest *momentem dosyć niemiłym w ustawie*, jednak należy się liczyć realną sytuacją, która powoduje nawet pojawienie się *w prasie rozmaitych kierunków* koncepcji skrócenia obowiązkowej nauki poniżej sześciu lat, przed czym ustawa zabezpiecza. W sprawie stopni organizacyjnych szkół powszechnych podkreślał, iż proponowane rozwiązania stanowią usprawnienie,

⁷⁰ „Gazeta Warszawska” nr 46 z dn. 13 lutego 1932 r.

uproszczenie i poprawę istniejącej sytuacji. Wbrew zapisom ustawowym wyraźnie powiedział, że *cała organizacja szkolnictwa nawiązuje przeważnie do programu szereblu drugiego, gdy chodzi o stopień organizacyjny, do stopnia organizacyjnego drugiego, odpowiadającego, odpowiadającego 6-klasowej szkole powszechnej.[...]* Oczywiście, że ta konstrukcja zmienia dotychczasowy stan rzeczy. Dotychczas najwyższym typem organizacyjnym jest 7-klasowa szkoła. Ustawa akcentuje ten typ.[...] 7-letnia szkoła powszechna zyskała już sobie prawo obywatelstwa, a dowodem tego stanu liczba tych szkół, która przekracza 2600 szkół na terenie Rzeczypospolitej Polskiej⁷². Aby dowieść, że projekt ustawy ułatwia dostęp do oświaty młodzieży wiejskiej, Smulikowski przytoczył dane statystyczne wskazujące, iż w nowym systemie organizacyjnym liczba młodzieży uprawnionej do podejmowania nauki w szkole średniej ulegnie podwojeniu⁷³. Wskazywał, że wydłużona w nowym ustroju nauka w szkole powszechnej jest tańsza niż w szkole średniej, ze względu na wiążące się z tą drugą wysokie koszty utrzymania dziecka mieszkającego poza domem i taksy administracyjne. O wprowadzeniu powszechnego obowiązku ukończenia sześciu klas szkoły powszechnej mówił, iż przyczyni się do *podniesienia poziomu kultury, do zbliżenia warstw społecznych, usunie pewnego rodzaju stanowisko i przywileje szkolne*⁷⁴. Podkreślał dostosowanie szkoły do lokalnych warunków, nie zgadzając się jednak, iż na wsi stworzy to szkołę kastową. *Niech każda okolica korzysta ze swoich warunków, cech i właściwości kulturalnych i tradycyjnych, zawartych w pieśni i zwyczajach, a z tych wszystkich mozaik jak witraż niech powstanie harmonijnie zestrojony obraz, który da obraz wizerunku całej Rzeczypospolitej*⁷⁵. Obawy o obniżenie poziomu szkolnictwa na skutek „oddania” dwóch klas szkole powszechnej, próbował rozwiać przypominając o nowym, lepszym systemie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Na zaniepokojenie związane z szerokimi uprawnieniami ministra odpowiadał przytaczając zapewnienie MWRiOP, iż będzie ono dążyło do podnoszenia typów organizacyjnych

⁷¹ Spr. sten. z 49 pos. Sejmu z dn. 5 lutego 1932 r., ł. 21-33.

⁷² Spr. sten. z 60 pos. Sejmu z dn. 24 lutego 1932 r., ł. 90.

⁷³ Smulikowski swe wyliczenia oparł na założeniu, że dotychczasowe szkoły powszechne 3-klasowe i wyżej zorganizowane, w których uczyło się w roku szkolnym 1929/30 1.325.000 młodzieży wiejskiej, staną się szkołami II stopnia, uprawniającymi do kontynuowania nauki w szkole średniej. Przy dotychczasowej organizacji możliwość taką miało 635.000 młodzieży uczącej się w szkołach 7,6,5-klasowych. - Tamże, ł. 92.

⁷⁴ Tamże, ł. 93.

⁷⁵ Tamże, ł. 95.

szkół. Przyznał jednak, że o sytuacji szkolnictwa decydować będzie przede wszystkim sytuacja gospodarcza⁷⁶.

Dyskusja w Sejmie nad projektem ustawy miała miejsce 26 lutego 1932 r. Wzięło w niej udział 18 posłów⁷⁷ oraz minister Janusz Jędrzejewicz. Najaktywniejsi w tej debacie posłowie Klubu Narodowego krytykowali przede wszystkim ideologię wychowania państwowego wyraźnie zaznaczoną w ustawie⁷⁸. Zwracali uwagę na pośpiech, z jakim przygotowano i próbuje się przeforsować koncepcję, która w istocie ma charakter eksperymentalny⁷⁹. Dostrzegając oszczędności, jakie przyniesie budżetowi wprowadzenie nowej organizacji szkolnictwa, zarzucali rządowi, że nie przedstawił sprawy otwarcie. *Przyjąwszy, że redukcja budżetu oświatowego jest w chwili obecnej konieczna zapytujemy, czy nie należało tej sprawy postawić jasno i szczerze wobec przedstawicielstwa narodu po to, ażeby wspólnie z nim obmyślić właściwe sposoby wyjścia z sytuacji i podzielić się także odpowiedzialnością* - mówił poseł Kornecki⁸⁰. Uznając, że nowa organizacja szkolnictwa średniego będzie korzystna dla młodzieży z miast, przestrzegano, że sytuacja młodzieży wiejskiej zmieni się na niekorzyść. Kornecki polemizował z wywodami Smulikowskiego twierdząc, że dostęp do szkoły średniej będzie trudniejszy niż dotychczas. Przyczyną wyciągnięcia zupełnie innych wniosków

z tych samych danych liczbowych było przyjęcie innych założeń, co wynikało z braku szczegółowych ustaleń w ustawie. O ile Smulikowski przeprowadzając swoje wyliczenia zakładał, że status szkół powszechnych II stopnia otrzymają dotychczasowe

⁷⁶ Tamże, ł. 96.

⁷⁷ Byli to: Jan Kornecki (Klub Narodowy), Mękarski (BBWR), Stanisław Strzetelski (Klub Narodowy), Milena Rudnicka (Klub Ukraiński), Emil Sommerstein (Koło Żydowskie), ks. Szczepan Szydelski (Klub Chrześcijańsko-Społeczny), Rosenberg Chill (Komunistyczna Frakcja Poselska), prof. Stefan Zygmunt Dąbrowski (Klub Narodowy), Bolesław Pochmarski (BBWR), Izaak Grünbaum (Koło Żydowskie), Gabriela Balicka (BBWR), ks. Jan Czuj (BBWR), Kazimiera Marczyńska (BBWR), Sergiusz Chrucki (Klub Ukraiński), Stanisław Stroński (Klub Narodowy), Maria Jaworska (BBWR), Tadeusz Bielecki (Klub Narodowy), Tadeusz Lech (Klub Narodowy).

⁷⁸ *Wszystko w państwie, wszystko dla państwa, wszystko dla państwa - to hasło faszyzmu jest także i u nas w Polsce popularnym zawołaniem obozu sanacyjnego.[...] U nas w Polsce ta idea „czystego” państwa, mechanizmu państwowego w oderwaniu od narodu opiera się jedynie na motywach formalnych, płytkich, zewnętrznych.[...] Jeżeli Panowie z jednej strony odbarwiacie Państwo z wpływów narodu, rodziny i religii, a z drugiej strony szukacie jakiejś wypadkowej z tych wszystkich prądów dziejowych, które obecnie występują w świecie, i które streszczają się w tym, żeby stworzyć omnipotencję państwa, żeby skrępować jednostkę do ostatnich granic, to Panowie nie uwzględniają może, że postępują w sposób bardzo ryzykowny i niebezpieczny* - mówił poseł Strzetelski. – Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., ł. 24-26.

⁷⁹ Stanisław Stroński zaproponował nawet poprawkę do art. 3 zezwalającego ministrowi w celach doświadczalnych szkół opartych na innych niż określone w ustawie, zasadach organizacyjnych. Poprawka powodowałaby odwrócenie sytuacji i wprowadzenie nowej organizacji w szkołach eksperymentalnych.

⁸⁰ Spr. Sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., ł. 7.

szkoły o 3-6 klasach, to Kornecki, opierając się na słowach wiceministra Pierackiego przyjął, że będą to szkoły przynajmniej 4-klasowe⁸¹. Poza tym przewidywał, że minister użyje swych uprawnień w celu *odesłania do domu najstarszego rocznika* spośród uczniów szkół powszechnych, co spowoduje zmniejszenie liczby uczniów w szkołach i spadek ich stopni organizacyjnych. To doprowadziło go do wniosku, że około 70% dzieci wiejskich odciętych będzie szkół średnich⁸².

Przedstawiciele prawicy wystąpili w obronie 8-letniego gimnazjum, proponując próbne uruchomienie szkół 6-letnich tam, gdzie istnieje rozbudowana sieć szkół powszechnych wysoko zorganizowanych⁸³. Krytykowano także wprowadzenie dwutorowości w kształceniu nauczycieli szkół powszechnych, uważając że niepotrzebnie stworzy to ich dwie kategorie, a o przynależności znowu zadecyduje przede wszystkim miejsce zamieszkania. Wątpliwości budziła zapowiedź rozbudowy oświaty pozaszkolnej, interpretowane jako działania etatystyczne, próba wtargnięcia państwa w kolejną dziedzinę życia. Jak cała opozycja, przedstawiciele Klubu Narodowego krytykowali projekt ustawy za pozostawienie wielu spraw w gestii ministra WRiOP, a przez to pozostawienie szkolnictwa w stanie niepewności. Choć nie mówiono o tym wprost, obawiano się, że chodzi o to, aby kontrowersyjne zmiany można było wprowadzać z pominięciem Sejmu. Stanisław Stroński nazwał ustawę *skokiem w ciemność* i nawoływał, aby nie burzyć póki co starej, sprawdzonej struktury⁸⁴. Dyskutowano także o ustaleniach dotyczących szkół wyższych, interpretując możliwość tworzenia studiów obrony technicznej i kursów pedagogicznych poza uczelniami jako próbę odcięcia studentów od wpływu profesorów.

Posłowie BBWR koncentrowali się przede wszystkim na kwestiach wychowawczych, mówiąc o związku między reformą organizacji szkolnictwa a

⁸¹ Por.: P. Wiceminister WRiOP K. Pieracki o nowym ustroju szkolnym, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 5, s.119.

⁸² Tamże, ł. 8-9.

⁸³ Poseł Lech dowodził, iż skrócenie nauki w szkole średniej przyczyni się do obniżenia poziomu nauki, wskazując że: praca w ostatnich klasach szkoły powszechnej będzie odbywać się w gorszych warunkach niż w młodszych klasach dotychczasowego gimnazjum, ze względu na liczniejsze klasy, brak pomocy naukowych i bibliotek; poziom nauczania w szkole powszechnej będzie dostosowywany do możliwości większości uczniów, a więc tych kończących swą naukę ze szkodą dla przyszłych gimnazjalistów. - Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., ł. 131.

⁸⁴ Stanisław Stroński mówił wręcz: *Jeżeli którykolwiek z panów twierdzi, że widzi, co to za ustrój szkolny ma być wprowadzony, to nie jest w zgodzie z rzeczywistością i z tym, co mówi sama ustawa, bo ustawa mówi: ja dziś nie wiem, zobaczę gdy minister wyda swoje rozporządzenie.* - Tamże, ł. 114.

przebudową ustroju państwa⁸⁵. Ks. Jan Czuj bronił atakowanego przez prawicę sformułowania o wyrobieniu religijnym i moralnym jako celach wychowania⁸⁶. Przede wszystkim jednak, niejednokrotnie w wielkich słowach, podkreślano znaczenie ustawy, przełomowej w życiu kraju, chętnie porównywanej do dzieła Komisji Edukacji Narodowej. *Ustawa tworzy nowy typ inteligencji, typ niezwykle, typ inteligenta od pługa, od kowadła, od kopyta czy hebla, bo uczy kochać warsztat pracy i zrywa z pólinteligencją* - mówiła posłanka Jaworska⁸⁷.

W dyskusji wzięli też udział przedstawiciele mniejszości narodowych, w imieniu Ukraińców występowała posłanka Milena Rudnicka, w imieniu Żydów posłowie Emil Sommerstein i Izaak Grünbaum. Wszyscy krytycznie ustosunkowali się do projektu, obawiając się przede wszystkim nowej ideologii wychowawczej. Z ich punktu widzenia wychowanie państwowe było tożsame z wychowaniem narodowym. *W stosunku do społeczeństwa ukraińskiego ta doktryna połączona ze skrajnym etatyzmem i zupełnym wyeliminowaniem czynnika społecznego nie oznacza nic innego, jak usiłowanie odebrania nam wszelkiego wpływu na wychowanie nowych pokoleń i wtłoczenia młodzieży ukraińskiej w ramy obcego systemu wychowawczego w celu wydarcia z duszy tej młodzieży ideałów narodowych* - przemawiała Rudnicka⁸⁸. Wskazywano, iż ustawa pomija sprawę szkół mniejszościowych. Reformę ustroju spostrzegano jako skrajną unifikację, ignorującą fakt zamieszkiwania na terenach Rzeczypospolitej mniejszości narodowych. Obawiano się, że reorganizacja szkoły średniej będzie oznaczała uszczuplenie dotychczasowego stanu posiadania mniejszości. Spodziewano się, iż zasada selekcji może zostać wykorzystana przeciwko młodzieży niepolskiej - kolejna szkoła to kolejne sito, a *sito może być tak gęste, że przez nie nie przejdzie nasza młodzież żydowska*, jak mówił poseł Sommerstein⁸⁹. W postanowieniach dotyczących szkół wyższych dopatrzono się ustawowego wprowadzenia numerus clausus⁹⁰. System,

⁸⁵ Poseł Mękowski mówił, iż ustawa jest *pierwszym syntetycznym polskim systemem wychowania w odrodzonym Państwie, gdyż [...] 1. wiąże organicznie wychowanie młodzieży z ideą służby dla Państwa i rzuci płodne ziarna dla tworzenia się polskiej państwowej racji stanu w pokoleniach, które po nas przyjdą; 2. przygotowuje grunt pod przebudowę społeczeństwa zgodnie z tymi ustrojowymi przemianami, jakie znamionują współczesną epokę między ginącym państwem liberalnym a państwem społecznym; 3. umożliwia naturalne tworzenie nowej elity moralnej i umysłowej, krzepkiej i twórczej, w miejsce wczorajszej, wyjąłowanej i zdegenerowanej*. - Tamże, ł. 21.

⁸⁶ Posłowie KN byli zdania, że nie należy rozdzielać wyrobienia religijnego i moralnego, a wystarczyłoby wymienić tylko te pierwsze, jako pojęcie szersze.

⁸⁷ Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., ł. 117.

⁸⁸ Tamże, ł. 33.

⁸⁹ Tamże, ł. 45.

⁹⁰ Posłanka Rudnicka wymieniła art. 51 ustęp 3 posługując się prawdopodobnie pierwotną wersją projektu, przygotowana przez ministerstwo. W tekście przedłożonym Sejmowi przez Komisję Oświatową

który zostałby wprowadzony przez nową ustawę, ze względu na dążenie do objęcia wpływem wychowawczym całej młodzieży, *urobienie na jedną modłę*, jak mówił poseł Grűnbaum, skojarzony został wręcz ze szkolnictwem carskim. Stąd konkluzja tego posła: *Jeżeli powstanie szkoła oparta na tej ustawie i zarządzeniach Ministra[...], to powstanie*

*w szkolnictwie państwowym przymus niesłuchany, ale na ten przymus odpowiedź młodzieży będzie jedna; bunt przeciwko przymusowi, albowiem młodzież przeciwko każdemu przymusowi buntuje się, chociażby dlatego, że jest młodzieżą. I ta ustawa w wykonaniu może tylko doprowadzić do buntu młodzieży*⁹¹.

Ostatnie słowo należało do ministra Jędrzejewicza. Próbował odpowiedzieć na niektóre z zarzutów zaznaczając, iż jego zdaniem dotyczą one jedynie szczegółów rozwiązań, przede wszystkim z dziedziny szkolnictwa średniego, natomiast ustawa jako całość nie jest kwestionowana. Podkreślał też, że cała krytyka zmierza do utrzymania stanu istniejącego, nie wysuwając konkretnego, pozytywnego programu alternatywnego. Minister wyraził przekonanie, że ustawa zostanie uchwalona i będzie to chwila historyczna.

Do projektu ustawy posłowie zgłosili około 70 poprawek. Wszystkie przepadły w głosowaniach, bądź zostały wycofane. Odrzucono też zgłoszone rezolucje, poza rezolucjami Komisji Oświatowej. W drugim i trzecim czytaniu, przy nieobecności posłów PPS, Stronnictwa Ludowego, NPR i Chrześcijańskiej Demokracji, ustawa o ustroju szkolnictwa została przez Sejm 26 lutego 1932 r. większością głosów przyjęta. Po zamknięciu tej sprawy posłowie przystąpili do pracy nad rządowym projektem ustawy o szkołach niepaństwowych.

11 marca 1932 r. projekt ustawy o ustroju szkolnictwa wszedł pod obrady Senatu. Referent Bronisław Rydzewski zdał sprawę z prac senackiej Komisji Oświaty i Kultury, która kierował Stanisław Zakrzewski, historyk ze Lwowa, członek BBWR. Reprezentanci ugrupowań opozycyjnych zgłaszali szereg poprawek do ustawy, ale ponieważ znajdowali się oni w mniejszości, a także, jak zaznaczył senator sprawozdawca, dzięki satysfakcjonującym wyjaśnieniom strony rządowej, wszystkie

odpowiada to art. 52 pkt. 4: *O ile zajdzie potrzeba ściślejszego doboru kandydatów do szkół wyższych spośród osób posiadających warunki wymienione w ustępie pierwszym, Minister WRiOP po zasięgnięciu opinii Rad Wydziałowych szkół akademickich określa sposób postępowania.*

zostały odrzucone. Projekt został przez Komisję przyjęty w brzmieniu uchwalonym przez Sejm. Ponadto zaproponowała ona izbie przyjęcie czterech rezolucji:

1. *Senat wzywa Ministra WRiOP by dobrze urządzone i prowadzone gimnazja ośmioletnich typów, dzisiaj obowiązujących, były reorganizowane - w duchu niniejszej ustawy - stopniowo.*
2. *Senat wzywa Ministra WRiOP, by po ukończeniu okresu przejściowego, przewidzianego w niniejszej ustawie, wniósł do ciał ustawodawczych sprawozdanie z wykonania niniejszej ustawy.*
3. *Senat wzywa Ministra WRiOP, by po zasięgnięciu opinii szkół akademickich przedłożył projekt nowej ustawy o szkołach akademickich. Projekt ten winien się oprzeć na podstawach, które stwarza niniejsza ustawa o ustroju szkolnictwa.*
4. *Senat wzywa Ministra WRiOP, by powołał do życia w charakterze doradczym Radę Kultury Umysłowej dla spraw wychowania, oświaty, nauki i sztuki. Radzie tej Minister WRiOP będzie przedkładał do zaopiniowania projekty zasadniczych ustaw, a w miarę możliwości i projekty zasadniczych rozporządzeń⁹².*

Za najpoważniejszą można uznać pierwszą z rezolucji, jako że praktycznie zmierzała ona do zmiany *Ustawy* w bardzo ważnym punkcie dotyczącym trybu realizacji. Idea reformy, jak rozumiał ją Janusz Jędrzejewicz, opierała się na założeniu, że zmiany zostaną dokonane wszędzie jednocześnie i możliwie szybko. Przejściowy charakter najbliższych sześciu lat miał jedynie polegać na stworzeniu uczniom możliwości ukończenia rozpoczętej już edukacji w szkołach dawnych typów. Propozycja senatorów łagodniejszego potraktowania dobrych gimnazjów oznaczałaby, że pierwsze trudne próby reformy dotyczyłyby szkół słabych, co z góry mogło skazać przedsięwzięcie na niepowodzenie.

Rezolucje druga i trzecia dotyczyły dość oczywistych i powszechnie oczekiwanych konsekwencji uchwalenia ustawy. Natomiast czwartą propozycję można odczytać jako reperkusję wydarzeń sprzed kilku miesięcy, kiedy Ministerstwo przygotowało projekt reformy bez rzetelnych konsultacji z politykami i nauczycielami. Powołanie Rady Kultury Umysłowej miałoby na przyszłość przeciwdziałać takim sytuacjom, a także umożliwić kontrolę, albo przynajmniej szeroką informację o procesie wdrażania reformy.

⁹¹Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., ł. 90.

⁹²Spr. sten. z 36 pos. Senatu z dn. 11 marca 1932 r., ł. 12-13.

Dziesięciu senatorów, którzy zabrali głos w dyskusji potwierdziło stanowisko swych klubów zaprezentowane w Sejmie. Przytaczana tam argumentacja poszerzona została o nowe wątki. Senator BBWR Wojciech Roztworowski tłumaczył zasadność kontrowersyjnego postanowienia o wprowadzeniu do programu studiów wyższych nauki obywatelstwa i szkolenia w zakresie obrony technicznej kraju (art. 53): *Jesteśmy w pełni świadomi tych niebezpieczeństw i tych załamów, które wywołuje w młodym pokoleniu wiatr ze wschodu. Ale nie zamykamy oczu i na te wpływy, które sączą się - może nieraz nieświadomie - od spoganionych Niemiec Ludendorfa i Hitlera. Mielśmy już niestety niedawno pewne pod tym względem ostrzeżenia. I to musiało zaostrzyć naszą czujność. Stąd do wychowania obywatelskiego młodych pokoleń większą niż kiedykolwiek przywiązujemy wagę.* Wypowiedź ta prawdopodobnie odnosiła się do ekscesów antysemickich na uczelniach, którym praca wychowawcza za studentami, zdaniem senatora, mogła zapobiegać. Był to jeden nielicznych głosów przedstawicieli BBWR otwarcie nawiązujących do kwestii politycznych⁹³.

Na uwagę zasługuje wypowiedź Władysława Sieńki, która oddawała dylemat członka BBWR i zarazem ZNP. *Ja, jako człowiek wielkiej organizacji nauczycielskiej, musiałbym ze względów organizacyjnych sprzeciwić się tej ustawie. Mówimy, że zawsze chleb człowieka do czegoś pcha i dopiero poza chlebem człowiek widzi ideał.* Wskazuje to, iż mówca był pewny pogorszenia sytuacji materialnej nauczycieli czy też ograniczenia zatrudnienia po wprowadzeniu nowej organizacji szkolnictwa. Nawoływał jednak do przełamania typowego myślenia i pokierowania się interesem państwa⁹⁴.

Za motto wystąpienia przedstawiciela ZLN, członka Komisji Oświaty i Kultury, Stefana Sołtyka posłużył cytat z Hugona Kołłątaja: *We wszystkich projektach jakiegokolwiek reformy mamy sobie za правило, aby podnosząc nową budowę, dawnych nie obalać.* Wysunął szereg argumentów przeciwko skracaniu nauki w gimnazjum, zwłaszcza o dwie najmłodsze klasy, zwracając uwagę na efekt uboczny tej operacji, jakim będzie niemożliwość zatrudniania w szkole 4-letniej (bez oddziałów równoległych) nauczycieli na pełnych etatach. W tej sytuacji powstanie konieczność zatrudniania nauczycieli na czasowych kontraktach, bądź prowadzenia przez jedną osobę zajęć z kilku przedmiotów, wykraczających poza jej specjalność. Oba rozwiązania odbiłyby się szkodliwie na jakości pracy nauczycieli. Jako jeden z niewielu Stefan Sołtyk skrytykował projekt organizacji szkolnictwa zawodowego, opowiadając

⁹³ Tamże, t. 16.

się za pozostawieniem go, organizacjom społecznym i osobom prywatnym, *bo tylko wtedy będzie ono dopasowane do potrzeb miejscowych i wolne od szablonu*. Ostro wystąpił też przeciw ideologii wychowania państwowego, wskazując iż koncepcja przeciwstawiania państwa narodowi jest poniżej poziomu kulturalnego przeciętnego Polaka⁹⁵.

Z lewej strony izby wypowiadali się przedstawiciel PPS Stefan Kopciński i Helena Kisielewska z UNDO. Oboje zarzucali ustawodawcom nieuczciwość, bałamutną redakcję tekstu, ukrywającą prawdziwą jego wymowę, mając na myśli przede wszystkim obniżenie poziomu organizacyjnego szkoły powszechnej. *Trzeba stwierdzić, że mimo usiłowania ustrojenia nowej ustawy w piórka demokratyczne, demokratyczną ona nie jest, a raczej przeczy ogólnie dziś w świecie przyjętym demokratycznym zasadom* - twierdziła Kisielewska. Nie zdołała jednak w pełni dowieść swej tezy, gdyż marszałek po kilku ostrzeżeniach odebrał jej głos, twierdząc iż nie trzyma się ona tematu. Decyzja ta była krzywdząca i wynikała raczej z ostrego tonu i radykalizmu poglądów senator UNDO⁹⁶.

Wątpliwości senatorów próbował rozwiązać minister Jędrzejwicz, który zabrał głos na koniec debaty. W jego wypowiedzi pojawiły się elementy rzucające nowe światło na niektóre przepisy. Na zarzut nierealności postanowień dotyczących przedszkoli odpowiedział: *Jeżeli wspominamy o tych przedszkolach w ustawie, to oczywiście nie dlatego, ażebyśmy mogli pozwolić sobie na luksus utrzymywania tych przedszkoli przez Państwo, bo tej możliwości nie widzę, ale żeby wyraźnie zadokumentować, że do tej rzeczy ustawa obejmująca całość ustroju szkolnego przywiązuje wielką wagę*. Zaskakująca jest natomiast wypowiedź ministra w sprawie zapewnienia nauczycielom gimnazjalnym zatrudnienia w pełnym wymiarze godzin. Obok tworzenia klas równoległych zaproponował umiejscowienie liceów w gmachach gimnazjów. Precyzyjniej, chodziło o połączenie ciał pedagogicznych obu szkół, ale tego Jędrzejwicz chyba świadomie w takich słowach nie ujął. Rozwiązanie to pozostaje w oczywistej sprzeczności z wcześniejszymi ustaleniami i ogólną wizją liceum jako szkoły dla elity intelektualnej, z nauczycielami posiadającymi stopnie naukowe. Co ważne, gdy faktycznie zostało ono później wprowadzone w życie przez ministra Świątosławskiego,

⁹⁴ Tamże, ł. 43.

⁹⁵ Tamże, ł. 19-27.

⁹⁶ Tamże, ł. 46-47.

Jędrzejewicz bardzo to krytykował⁹⁷. Trudno zatem wyjaśnić tę wypowiedź ministra na forum Senatu. Wątpliwe żeby mówił bez głębszego zastanowienia nad znaczeniem tych słów. Albo więc zdecydował się na świadome przekłamanie w celu uspokojenia senatorów, albo też pod wpływem głosów krytycznych zaczął się ugiąć i liczyć z możliwością, być może czasowych, kompromisów.

Na wolę załagodzenia, bądź zatuszowania sporu wskazuje też sposób, w jaki ustosunkował się do rezolucji zaproponowanych przez komisję. Oświadczył bowiem, że w imieniu rządu akceptuje je wszystkie, za najważniejsze i do przyjęcia bez zastrzeżeń uznając dwie ostatnie, dotyczące ustawy o szkolnictwie wyższym i powołania Rady Kultury Umysłowej. Dotychczasowym brakiem takiego ciała tłumaczył niezasięgnięcie opinii środowisk akademickich: *Miałem nie tylko obawę, ale i pewność, że opiniowanie przez ciała akademickie dać może rezultaty bardzo ciasne i bardzo jednostronne. Nie miałem natomiast instytucji, która by w całości tę rzecz mogła zaopiniować, opierając się na mniej jednostronnym odcinku swej normalnej pracy*⁹⁸. Co do postulatu złożenia przez MWRiOP sprawozdania z wykonania reformy zapewnił, iż to nastąpi, chociaż przewidywał, że nie on będzie już tego dokonywał. W najtrudniejszej sprawie - stopniowego wprowadzania reformy szkoły średniej, stwierdził, że ustawa to przewiduje, dając sześć lat na jej realizację. Jak już wyżej stwierdzono, rezolucja dotyczyła czego innego, z czego minister nie mógł nie zdawać sobie sprawy⁹⁹.

Senatorowie zgłosili 27 poprawek do ustawy, większość autorstwa Stefana Sołtyka z ZLN. Dotyczyły one m.in. czasowego dopuszczenia gimnazjów 6-letnich, szkół samorządowych, wychowania religijno-moralnego, samorządów uczniowskich, samorządu kulturalnego mniejszości narodowych. Wszystkie poprawki upadły. Podobny

Poza wymienionymi udział w dyskusji wzięli: Leon Marchlewski z „Piasta”, August Utta - przedstawiciel mniejszości niemieckiej, Maksymilian Thullie z ChD oraz Kazimiera Gunertówna i Stanisław Zakrzewski z BBWR.

⁹⁷ Zob., J. Jędrzejewicz, op. cit., s. 149.

⁹⁸ Swoją obietnicę powołania ciała doradczego minister spełnił już 25 października 1932 r. Utworzona na mocy rozporządzenia Państwowa Rada Oświecenia Publicznego była organem opiniodawczym. W jej wybierany na 3 lata skład wchodzić mieli wyżsi urzędnicy centralnej i lokalnej administracji oświatowej, przedstawiciele poszczególnych typów szkół, organizacji nauczycielskich, towarzystw naukowych, parlamentarnych komisji oświatowych oraz eksperci. Dzięki takiemu szerokiemu składowi opinie rady mogłyby być traktowane jako stanowisko całego środowiska szkolnego, gdyby nie fakt, iż szczegółowego doboru dokonywać miał sam minister, który także przewodniczył radzie. Można było więc przewidzieć, że znajdą się w niej głównie zwolennicy koncepcji ministerialnych, co znacznie umniejszało znaczenie tego ciała. W praktyce rzadkie posiedzenia rady były przede wszystkim okazją do przedstawiania szczegółowych raportów z aktualnego stanu szkolnictwa i stopnia realizacji reformy oraz prezentowania dalszych planów ministerstwa - Dz. Urz. MWRiOP 1932, nr 6, poz. 71, s. 273-275.

⁹⁹ Spr. sten. z 36 pos. Senatu z dn. 11 marca 1932 r., ł. 66-70.

los spotkał rezolucję senatora Utty wzywającą rząd do przygotowania ustawy o szkolnictwie mniejszościowym.

Na posiedzeniu 11 marca ustawa o ustroju szkolnictwa została przez Senat przyjęta większością głosów i z tą datą została opublikowana w „Dzienniku Ustaw RP” nr 38 z 7 maja 1932 r. Pod tekstem ustawy podpisy złożyli: prezydent Ignacy Mościcki, premier Aleksander Prystor, Minister WRiOP Janusz Jędrzejewicz, Minister Spraw Wewnętrznych Bronisław Pieracki, Kierownik Ministerstwa Spraw Wojskowych Kazimierz Fabrycy i Minister Rolnictwa Seweryn Ludkiewicz. Miała wejść w życie 1 lipca 1932 r.

* * *

Inicjatorem i twórcą koncepcji reformy szkolnictwa był Janusz Jędrzejewicz. On też rozpoczął proces jej wdrażania. Od 11 maja 1933 r. do 13 maja 1934 r. łączył stanowisko ministra WRiOP z funkcją premiera rządu. Gdy 22 lutego 1934 r. opuścił resort oświaty, powierzył dzieło kontynuowania prac nad realizacją ustaw szkolnych swemu bratu Wacławowi. Decyzja ta była zaskoczeniem, gdyż Wacław nie miał odpowiedniego przygotowania ani doświadczenia w pracy szkolnej. Taka obsada stanowiska ministerialnego stanowiła jednak gwarancję konsekwentnego wdrażania ustaw. Pewien obserwator skomentował to: *Reforma szkolna jest ukochanym dzieckiem pana premiera. Komuż oddaje się pod opiekę dziecko, jeśli nie bratu?*¹⁰⁰.

Wacław Jędrzejewicz nie zawiódł zaufania, jakim go obdarzono – kierował się wskazówkami Janusza i innych działaczy Zrębu, w pracę wkładał dużo wysiłku. Nie będąc jednak dostatecznie kompetentnym, ograniczył się do realizacji wcześniejszych postanowień i jak pisze Włodzimierz Gałęcki, *jako minister [...] nie wniósł nic, co by mogło utrwalić jego pamięć w dziejach polskiej oświaty międzywojennego dwudziestolecia*¹⁰¹.

Po śmierci Józefa Piłsudskiego obaj Jędrzejewiczowie odsunięci zostali od czynnego życia politycznego. 5 grudnia 1935 r. ostatnim ministrem WRiOP II Rzeczypospolitej został Wojciech Świątosławski, profesor chemii, bliski współpracownik prezydenta Mościckiego. Jego poglądy na sprawy oświaty różniły się znacznie od koncepcji Janusza Jędrzejewicza, stąd też kierunek przeprowadzanych przez niego zmian niejednokrotnie odbiegał od intencji ustawodawców.

¹⁰⁰ J. Jędrzejewicz, op. cit., s. 119-120.

¹⁰¹ W. Gałęcki, op. cit., s. 277.

Rozdział III

REFORMA ORGANIZACYJNA SZKOLNICTWA

1. Reforma szkoły powszechnej.

1.1 Szkolnictwo powszechne do 1932 r.

Pojęcie „szkoła powszechna” oznacza szkołę umożliwiającą ogółowi obywateli zdobycie minimum potrzebnego wykształcenia. Można je także rozumieć jako szkołę służącą wszystkim warstwom społecznym, sadzającą w jednej ławce dziecko robotnika i właściciela fabryki. Ocena polskiej szkoły powszechnej tym pierwszym znaczeniu wypadła pozytywnie, gdyż odsetek dzieci uczęszczających pobierających naukę elementarną na przełomie lat 20-tych przekraczał 90%. Natomiast oczywiste było, że szkoła powszechna w Rzeczypospolitej nie niwelowała różnic społecznych, gdyż (zwłaszcza od V klasy wzwyż) była szkołą dla młodzieży mniej zamożnej i słabszej. Na terenach dawnego zaboru rosyjskiego zachowała ona charakter szkoły ludowej. Wskazywano, że sytuacja taka źle wpływa na tę szkołę: *Brakło jej koniecznej domieszki elementu dziecięcego o większej kulturze domowej. Brakło jej nadto odpowiednio ustosunkowanego, zasobnego materialnie i kulturalnie zespołu rodzicielskiego, mogącego rozwijać wydatną działalność opiekuńczą nad potrzebami szkoły, skutecznie przyczyniać się do ich zaspakajania, wpływać na czynniki samorządowe, mające finansować jej potrzeby* – pisał S. Klebanowski, nazywając aktualny stan *powszechnością nominalną*¹.

Według zasad organizacji szkolnictwa powszechnego ustalonych w 1922 r. i obowiązujących do 1932 r. istniało w Polsce 7 stopni szkół powszechnych. Stopień organizacyjny szkoły zależał od ilości dzieci w obwodzie przy założeniu, że droga dziecka do szkoły nie powinna być dalsza niż 3 km. Jeśli w ciągu trzech kolejnych lat liczba uczniów nie przekroczyła 60, szkoła otrzymywała najniższy stopień jednoklasówki. Dla 61-100 uczniów tworzone szkoły dwuklasową, dla 101-150 - trzyklasową, dla 151-200 - czteroklasową, dla 201-205 - pięcioklasową, dla 251-300 - sześcioklasową i wreszcie dla - najwyżej zorganizowaną, siedmioklasową. Ilość klas odpowiadała liczbie zatrudnionych nauczycieli². W 1926 r. wydany został okólnik

¹ S. Klebanowski, *Przebudowa szkoły powszechnej*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 2-3, s. 99.

² Dz. U. RP 1922, nr 18, poz. 143, s. 284-285.

zmieniający nieco te zasady ze względu na ograniczone środki budżetowe. Stopień organizacyjny szkoły uzależniony miał być teraz nie od ilości wszystkich dzieci w wieku szkolnym mieszkających na terenie danego obwodu szkolnego, ale tylko tych, które figurowały na spisie uczniów w dniu 1 grudnia. Zalecono ponadto likwidację niżej zorganizowanych szkół miejskich i tworzenie dla ich uczniów klas równoległych w większych placówkach. Rozwiązania te miały prowadzić do oszczędności, ale w praktyce niewiele zmieniło, gdyż szkoły i tak były przeciążone i zmiana sposobu wyliczania nie wpłynęła na ich reorganizację³.

Najwyżej zorganizowane były szkoły 7-klasowe (na Śląsku 8-klasowe), czyli takie, które zatrudniały przynajmniej 7 nauczycieli i w których wszystkie roczniki dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu uczyły się oddzielnie. Tworzono je w obwodach liczących powyżej 300 uczniów. Takich szkół było w r. szk. 1931/32 w całym kraju 2 744, co stanowiło 10,8% procent ogółu szkół powszechnych. Ponieważ były to szkoły duże, uczęszczało do nich prawie półtora miliona, czyli 36% ogółu uczniów szkół powszechnych. Zlokalizowane były w większych skupiskach ludności, czyli głównie miastach, gdzie stanowiły ponad 85% placówek. Na wsi tak duże obwody należały do rzadkości i tylko nieco ponad 4% tamtejszych szkół zatrudniało 7 nauczycieli.

W pozostałych typach szkół trzeba było tworzyć tzw. komplety, co oznaczało, że poszczególne roczniki dzieci były łączone i uczyły się pod kierunkiem wspólnego nauczyciela. W szkołach 6-klasowych, tworzonych dla 251-300 uczniów razem pracowały oddziały VI i VII. Ten typ szkół był najrzadszy, istniało ich w r. szk. 1931/32 w całym kraju zaledwie 388, czyli 1,5%. Tłumaczyć to zapewne można tym, iż przy wysiłku zorganizowania takiej szkoły zatrudnienie jeszcze jednego nauczyciela i uzyskanie w ten sposób szkoły najwyższego stopnia nie było już trudne, a ustawa zezwalała na otwieranie szkół wyżej zorganizowanych, niż wskazywała na to ilość dzieci, jeśli istniały takie możliwości. Niewiele było także szkół 5-klasowych (636 czyli 2,5%), w których razem uczyły się klasy V, VI i VII. Organizowano je w obwodach liczących 201-250 uczniów. Około 5% szkół (1266) stanowiły placówki 4-klasowe, liczące 151-200 uczniów, w których łączono klasy III z IV oraz V z VI i VII. Szkoły 3-klasowe, stanowiące rzadkość w miastach (1,8%), na wsiach stanowiły prawie 12%.

W

sumie

³ Towarzyszyły jej też inne posunięcia np. likwidacja funduszy na godziny ponadwymiarowe, zniesienie

w kraju było ich 2 784. Tworzono je dla 101-150 dzieci, a zorganizowane były w ten sposób, że klasa I pracowała razem z II, III z IV, V i VI z VII. Gdy w obwodzie szkolnym mieszkało od 61 do 100 dzieci w wieku szkolnym, zatrudniano dwóch nauczycieli, a nauka odbywała się w pięciu oddziałach, bo IV i V były dwuletnie i pracowały razem, tak jak oddziały I-III. W ten sposób w ciągu 7 lat nauki realizowano program 5 klas. Dwuklasówki stanowiły blisko jedną czwartą wszystkich szkół powszechnych w Polsce (było ich 6 272), przy czym niemal wszystkie (oprócz 44) mieściły się na wsi. Uczęszczało do nich 19% uczniów szkół powszechnych.

W najniższej zorganizowanej szkole 1-klasowej, tworzonej dla 40-60 uczniów pracował jeden nauczyciel uczący wszystkich razem. Oddział III był dwuletni, IV-trzyletni, więc w ciągu 7 lat realizowano program 4 klas szkoły najwyżej zorganizowanej. Takich szkół było aż 11 362, czyli 44,6%, a uczęszczało do nich niecałe 800 tys., czyli 19% dzieci, przy czym były to prawie wyłącznie dzieci wiejskie. Funkcjonujące w miastach 100 szkół 1-klasowych, podobnie jak 44 szkoły 2-klasowe, nie były to zazwyczaj placówki prawdziwie samodzielne, ale klasy wstępne przygotowujące do nauki w prywatnych gimnazjach⁴.

Organizacja pracy szkół powszechnych do 1932 r.

Liczba nauczycieli	Klasy i komplety	Liczba kompletów
7	<div> <div>1</div><div>2</div><div>3</div><div>4</div><div>5</div><div>6</div><div>7</div> <div>I</div><div>II</div><div>III</div><div>IV</div><div>V</div><div>VI</div><div>VII</div> </div>	0
6	<div> <div>1</div><div>2</div><div>3</div><div>4</div><div>5</div><div>6</div><div>7</div> <div>I</div><div>II</div><div>III</div><div>IV</div><div>V</div><div>VI</div><div>VII</div> </div>	1
5	<div> <div>1</div><div>2</div><div>3</div><div>4</div><div>5</div><div>6</div><div>7</div> <div>I</div><div>II</div><div>III</div><div>IV</div><div>V</div><div>VI</div><div>VII</div> </div>	1
4	<div> <div>1</div><div>2</div><div>3</div><div>4</div><div>5</div><div>6</div><div>7</div> <div>I</div><div>II</div><div>III</div><div>IV</div><div>V</div><div>VI</div><div>VII</div> </div>	2
3	<div> <div>1</div><div>2</div><div>3</div><div>4</div><div>5</div><div>6</div><div>7</div> <div>I</div><div>II</div><div>III</div><div>IV</div><div>V</div><div>VI</div><div>VII</div> </div>	3
	<div> <div>1</div><div>2</div><div>3</div><div>4</div><div>5</div><div>6</div><div>7</div> <div>I</div><div>II</div><div>III</div><div>IV</div><div>V</div><div>VI</div><div>VII</div> </div>	2
2	<div> <div>1</div><div>2</div><div>3</div><div>4</div><div>5</div><div>6</div><div>7</div> <div>I</div><div>II</div><div>III</div><div>IV</div><div>V</div><div>VI</div><div>VII</div> </div>	2
1	<div> <div>1</div><div>2</div><div>3</div><div>4</div><div>5</div><div>6</div><div>7</div> <div>I</div><div>II</div><div>III</div><div>IV</div><div>V</div><div>VI</div><div>VII</div> </div>	1
	<div> <div>1</div><div>2</div><div>3</div><div>4</div><div>5</div><div>6</div><div>7</div> <div>I</div><div>II</div><div>III</div><div>IV</div><div>V</div><div>VI</div><div>VII</div> </div>	2
	<div> <div>1</div><div>2</div><div>3</div><div>4</div><div>5</div><div>6</div><div>7</div> <div>I</div><div>II</div><div>III</div><div>IV</div><div>V</div><div>VI</div><div>VII</div> </div>	1

odpłatności za zastępstwa nauczycieli – Dz. Urz. MWRiOP 1926, nr 13, poz. 176, s. 371-376.

⁴ Statystyka szkolnictwa 1931/32, s. 25; W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 19.

Cyfry arabskie oznaczają roczniki, cyfry rzymskie – klasy

Znakiem + oznaczono roczniki połączone w jednej klasie, znakiem = klasy połączone w komplety

Obok wymienionych 7 stopni organizacyjnych wyróżniano niekiedy 4 kategorie szkół charakteryzujące się określonym poziomem realizacji programu. Były to: szkoły 1-klasowe z 4 oddziałami, szkoły 1-klasowe z 5 oddziałami, szkoły 3-5-klasowe z 7 oddziałami oraz 6-7-klasowe z 7 oddziałami, prowadzące naukę języka obcego⁵.

Od 1931 r. ze względów oszczędnościowych możliwe było tzw. nietypowe łączenie oddziałów w komplety, co doprowadziło do dalszego skomplikowania sytuacji i oczywiście pogorszenia warunków pracy⁶. *Tylko część społeczeństwa była w stanie zorientować się w znaczeniu szeregu „stopni organizacyjnych” szkoły powszechnej. Co znaczył istotnie ten szereg: szkoła 1, 2, 3 itd. aż wreszcie 7-klasowa? Jakiej treści programowej odpowiadały te nazwy? Jakie te szkoły dawały uprawnienia? Jakie przygotowanie życiowe? Wszystko to były wszakże dla ogółu (rodzicielskiego przede wszystkim) pytania ważne, a odpowiedź na nie była tak skomplikowana, iż wymagała wnikięcia w szczegóły, dostępne raczej dla fachowców, niż laików – pisał S. Klebanowski dowodząc braku faktycznej powszechności szkoły⁷.*

Średnio w r. szk. 1931/32 na jednego nauczyciela w szkole powszechnej przypadało 51,4 ucznia, co było zgodne z ówczesnymi normami. W jednej izbie szkolnej uczyło się przeciętnie 60 uczniów, co oznacza, że ok. 75% nauczycieli, czyli także klas, miało salę lekcyjną na własny użytek. Przy niewielkiej ilości godzin nauki zwłaszcza

w niższych klasach, praca na zmiany nie była zbyt uciążliwa, więc warunki pracy można uznać za dość dobre⁸.

Trudna do oceny jest jakość nauczania w szkołach powszechnych. Pewne światło na tę sprawę może rzucić zbadanie jego wyników, czyli przede wszystkim kwestii uzyskiwania promocji przez uczniów. W r. szk. 1931/32 na ogólną liczbę 3 904 tys. uczniów na początku roku pod koniec pozostało 3 818 tys.⁹, z tego ukończyło szkołę 4,7%, promowano do następnej klasy 67,7%, pozostawiono na drugi i trzeci rok w oddziałach 2 – 3-letnich 6,7% (co nie miało związku z brakiem postępów, a jedynie

⁵ S. Dańcewicz, *Szkoły „niżej zorganizowane” a szkoły I i II stopnia*, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 6-7, s.296.

⁶ Tamże, s.297-299.

⁷ S. Klebanowski, *Przebudowa szkoły powszechnej*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 2-3, s. 100.

⁸ M. Falski, *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa*, Warszawa 1936, s.49, 79.

⁹ Zmniejszenie liczby uczniów o 2,2% spowodowane było porzucaniem nauki i prawdopodobnie też „zgubieniem” pewnej liczby uczniów przez statystykę np. w momencie likwidacji czy reorganizacji szkół.

organizacją szkoły) i wreszcie nie promowano 21%. W tej ostatniej, niepokojąco dużej grupie mieści się 4,9% uczniów nie klasyfikowanych, głównie z powodu niskiej frekwencji, która spowodowana była zazwyczaj problemami finansowymi rodziców, w tym brakiem odpowiedniej odzieży i obuwia. Potwierdzają to dane wskazujące, że odsetek uczniów nie klasyfikowanych był najniższy w okręgu poznańskim, najwyższy we lwowskim. Przypuszczać też należy, że znaczenie miała tu też postawa rodziców i brak zakorzenionej tradycji posyłania dzieci do szkoły na terenach wschodnich¹⁰.

Z danych tych wynika, że niecałe 75% uczniów było w stanie sprostać stawianym im wymaganiom i osiągało zadowalające wyniki w nauce. Wanda Garbowska zauważa, że *charakterystyczną cechą szkolnictwa powszechnego w Polsce, poziomu jego organizacji było to, że młodzież opuszczała szkołę ze znacznie gorszymi rezultatami, niżby to wynikała z lat w niej spędzonych*¹¹. Wobec niezbyt wygórowanych wymagań stawianych przez programy szkoły powszechnej, rezultat taki można uznać za dowód niskiego poziomu szkół, który z kolei wynikać mógł z wadliwej organizacji, słabego przygotowania nauczycieli, a także postawy uczniów i rodziców.

1.2 Postanowienia ustawy o ustroju szkolnictwa dotyczące szkół powszechnych.

Zadaniem reformy z 1932 r. nie była przebudowa struktury szkoły powszechnej, która przy najwyższym stopniu organizacyjnym miała pozostać 7-klasowa, ale zmiana jej znaczenia i charakteru. Wymagała tego nowa organizacja szkolnictwa średniego ogólnokształcącego i zawodowego oraz dążenie do ujednolicenia systemu oświaty. Odtąd konstytucyjna zasada obowiązkowości nauki w zakresie szkoły powszechnej zyskała nową, bardziej dosłowną interpretację. Przynajmniej pierwsze 6 lat z 7 przewidzianych obowiązkiem wszyscy uczniowie, także ci, którzy mieli kontynuować naukę w gimnazjum, mieli spędzić w murach szkoły powszechnej, inne szkoły pozbawiono bowiem prawa do prowadzenia nauki elementarnej. Oznaczało to wprowadzenie faktycznej powszechności szkoły podstawowej, czyli duży krok w kierunku ujednolicenia systemu oświaty. Znacznie wzrastała rola szkoły powszechnej, ale także stawiane jej wymagania. Likwidacja dwóch pierwszych klas gimnazjum i klas elementarnych (przygotowawczych) pociągała za sobą konieczność

¹⁰ *Realizacja powszechnego nauczania w roku szkolnym 1932/33*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 2-3, s.149-150.

¹¹ W. Garbowska, op. cit., s. 157.

utworzenia

miejsc

w szkołach powszechnych dla ponad 60 tys. dzieci¹². Powinny być to placówki wysoko zorganizowane, gdyż musiały bardziej niż dotąd dbać o przygotowanie swych uczniów do edukacji na wyższych szczeblach. Nowego charakteru nabrała klasa VII, jakby dodatkowa, utworzona dla uczniów, którzy mieli na tym zakończyć swą naukę, stąd też dość ironicznie zwana „czapką”.

Sprawa uproszczenia stopni organizacyjnych szkoły powszechnej traktowana była jako drugoplanowa. Ograniczenie ich liczby do trzech i powiązanie tego systemu z trzyszczeblową konstrukcją programów, umożliwiała prowadzenie w szkołach niżej zorganizowanych dobrze rozplanowanej pracy. Ważne w tym miejscu było, jak według nowego systemu określony zostanie stopień istniejących już szkół. Zabieg ten musiał bowiem dla ich części oznaczać rzeczywiste podniesienie poziomu albo jego obniżenie, za czym przemawiały względy oszczędnościowe. Ustawa tych kwestii nie wyjaśniała, postanawiając jedynie, że *publiczne szkolnictwo powszechne będzie tak zorganizowane, ażeby obywatele mieli możliwość kształcenia dzieci w szkołach możliwie najwyższego stopnia*. Zasady tworzenia sieci szkolnej miało określić rozporządzenie ministra¹³.

Organizacja szkolnictwa powszechnego

Szczebel programowy	Stopień szkoły, czas trwania nauki	Szkoła, do której można przejść
I	5 lat w szkole I stopnia 4 lata w szkole II i III stopnia	1) zawodowe stopnia niższego (np. kupieckie, rzemieślnicze) 2) zawodowe dokształcające oparte na I szczeblu programowym
II	6 lat w szkole III stopnia 7 lat w szkole II stopnia	1) ogólnokształcące (gimnazja) 2) seminaria dla wychowawczyń przedszkoli 3) szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego oparte na II szczeblu programowym 4) zawodowe dokształcające oparte na II szczeblu programowym
III	7 lat w szkole III stopnia	1) szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego oparte na III szczeblu programowym

Środowisko najbardziej zainteresowane sprawami szkoły powszechnej – ZNP, zajęło wobec jej reformy *stanowisko pozytywne i rzeczowe*. Stojąc na stanowisku konieczności istnienia jednolitego ustroju szkolnego opartego na 7-letniej i 7-klasowej szkole powszechnej, związek krytykował możliwość skracania obowiązku szkolnego i oparcie większości szkół średnich na VI klasie szkoły powszechnej. Godząc się na

¹² W r. szk. 1931/32 w klasach elementarnych uczyło się 9 395 dzieci, w kl. I – 26 832 i w kl. II – 25 735, czyli razem 61 962, a kolejne roczniki miały być liczniejsze – *Statystyka szkolnictwa 1931/32*, s.40.

istnienie niższych stopni organizacyjnych domagano się, aby władze były zobowiązane do ich sukcesywnego przekształcania w szkoły III stopnia¹⁴.

Wanda Garbowska analizując zagadnienie nowych stopni organizacyjnych stawia pytanie: *Co było [...] celem: organizacyjne uporządkowanie stanu tego szkolnictwa, aby w każdym momencie lepiej był widoczny jego obraz i poziom, czy też petryfikacja tego stanu na dłuższy czas?* Nie udziela na nie odpowiedzi wprost, wydaje się jednak, że skłania się ku drugiej wersji, za najistotniejsze uważając względy oszczędnościowe

i dopatrując się wymowy politycznej i społecznej utrzymania wielopostaciowości organizacyjnej szkoły powszechnej¹⁵.

Należy jednak zastanowić się, czy pogląd taki, stanowiący oczywiście zarzut w stosunku do władz, ma sens. Formułując go wychodzi się z założenia, że możliwe było, choćby w odleglejszej perspektywie, zrównanie wszystkich szkół powszechnych, a rozwiązania ustawowe temu przeszkadzały. Wydaje się jednak, że w latach 30-tych nikt w Polsce nie wierzył w szkoły 7-klasowe na wsi. Ówczesna struktura zaludnienia, stan komunikacji, uniemożliwiały tworzenie na wielu terenach dużych szkół. Na zakładanie najwyżej zorganizowanych szkół dla garstki dzieci nie stać było żadnego państwa. Nie należy więc z *petryfikacji stanu rzeczy* czynić zarzutu, a uznać go za konieczność. Nie wiadomo też, nawet przy traktowaniu deklaracji ustawodawców za czcze obietnice, dlaczego uporządkowanie sprawy miałoby uniemożliwiać, bądź opóźniać proces podnoszenia poziomu organizacyjnego szkół. Najtrudniej polemizować z zarzutami natury politycznej, jednak fakt, że zmiany dokonane w szkołach niższych stopni najwyraźniej zmierzały ku podniesieniu efektywności pracy, czyli zbliżeniu ich faktycznego poziomu do szkół większych, wskazywałby że także one nie są uprawnione. Janusz Jędrzejewicz, który szkoły najniżej zorganizowane nazywał *złem chwilowo nie do uniknięcia*, pisał: *Ten więc podział [szkół powszechnych na stopnie] przyczynił się niewątpliwie do spopularyzowania idei wysoko zorganizowanego szkolnictwa zarówno wśród czynników miarodajnych, a w pierwszym rzędzie w izbach ustawodawczych,* *jak*
i wśród mas chłopskich, które szybko zaczynały rozumieć, że nie to jest najważniejsze, aby w każdej wsi była szkoła, choćby nią miała być słabiutka jednoklasówka, ale aby

¹³ Dz.U.RP 1932, nr 38, poz. 389, art. 14, s. 641.

¹⁴ „Ogniwo” 1932, nr 1, s. 1-2.

¹⁵ W. Garbowska, op. cit., s. 145-147.

*dzieci mogły uczęszczać do dobrej, wysoko zorganizowanej szkoły o większej ilości izb szkolnych i nauczycieli*¹⁶. Niewątpliwie w pewnej mierze jest to myślenie życzeniowe byłego ministra, nie przeprowadzono przecież badań nad świadomością mas chłopskich w tej kwestii. Można chyba jednak uznać te słowa za przejaw intencji, które przyświecały reformatorom.

1.3 Statut publicznych szkół powszechnych.

Szczegółowe zasady organizacji określił dopiero *Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich* ogłoszony rozporządzeniem z 21 listopada 1933 r.¹⁷ Omawiał zadania, sposób organizacji szkół poszczególnych stopni, czas nauki, prawa i obowiązki nauczycieli, kierowników i uczniów oraz ogólne zasady pracy dydaktycznej i wychowawczej. Określając cele szkoły powszechnej, zgodnie z duchem ustawy, obok podstaw wychowania i wykształcenia ogólnego, ujęto *przygotowanie społeczno-obywatelskie z uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego*. Obok oddziaływania na własnych uczniów, szkoła powinna też wywierać wpływ na środowisko, przyczyniając się do rozwoju jego kultury i oświaty. Statut potwierdzał zasadę obowiązku szkolnego i bezpłatne nauczanie na poziomie szkoły powszechnej w placówkach publicznych. Szkoły te z reguły miały być koedukacyjne, choć dopuszczono wyjątki od tej zasady. Wprowadzono nazwę klasy dla grupy uczniów uczących się w danym roku według tego samego programu (dawniej był to oddział, zaś słowo klasa oznaczało grupę uczącą się pod kierunkiem jednego nauczyciela, stąd ilość nauczycieli w szkole oznaczała ilość klas) i oddziału - tworzonego w przypadku konieczności podziału zbyt licznej klasy. Szkoła maksymalnie mogła składać się z 14 oddziałów¹⁸.

Statut rozstrzygał o nowym podziale szkół według poziomu organizacyjnego. Szkoła najniżej zorganizowana – I stopnia, realizować miała, zgodnie z postanowieniami ustawy, pierwszy szczebel programowy i podstawowe składniki drugiego. Miała liczyć do 120 uczniów, czyli stawiała się odpowiednikiem dawnych szkół 1 i 2-klasowych (o 1 i 2 nauczycielach), a częściowo także 3-klasowych. Teraz zerwano z bezpośrednim przełożeniem ilości klas na ilość osób nauczających i nowa szkoła I stopnia miała posiadać 4 klasy, zatrudniając przy tym 1 lub 2 (jeśli liczyła ponad 60 uczniów)

¹⁶ J. Jędrzejewicz, *W służbie idei*, s. 160.

¹⁷ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194, s. 575-591.

¹⁸ Tamże, s. 574-575.

nauczycieli. Oznaczało to, że na niektórych lekcjach tak jak dawniej dzieci będą uczyć się w tzw. kompletach, czyli w jednej izbie znajdą się uczniowie z różnych klas. Zaplanowano, że klasy I i II będą miały kurs jednoroczny, klasa III – dwuletni, a klasa IV – trzyletni, co odpowiadało organizacji dawnych szkół o 1 nauczycielu (przeznaczonych dla 40-60 uczniów). W wielu przypadkach oznaczało to więc obniżenie poziomu szkoły. Liczba godzin nauki (bez religii) miała wynosić w tych szkołach 30 bądź 58 (przy dwóch nauczycielach).

Szkoła powszechna II stopnia miała realizować pierwszy, drugi i najważniejsze elementy trzeciego szczebla programowego. Tworzona miała być w obwodzie liczącym od 121 do 210 uczniów, czyli w miejsce dawnych szkół 4 i częściowo 3 i 5-klasowych. Zatrudniać miała 3 lub 4 (przy więcej niż 161 uczniach) nauczycieli¹⁹. Dla klas I-V przewidziano kurs jednoroczny, dla VI – dwuletni. Oznaczało to, że uczniowie pragnący kontynuować naukę w gimnazjum będą mogli ją podjąć o rok później niż absolwenci szkół najwyżej zorganizowanych. Pod względem ilości klas typ ten odpowiadał dawnej szkole 6-klasowej, ale fakt, że uczyć tu miało maksymalnie 4 nauczycieli utrudnia to porównanie. Ze względu na ilość godzin nauczycielskich (96 przy trzech, 114 przy czterech nauczycielach), część klas niektórych przedmiotów musiała uczyć się jednocześnie, w jednej izbie, choć według własnego programu.

Najwyżej zorganizowana szkoła III stopnia realizowała wszystkie trzy szczeble programowe w pełnym zakresie. Funkcjonować miała w obwodzie liczącym powyżej 210 uczniów, co odpowiadało dawnym szkołom 6, 7 i częściowo 5-klasowym. Wszystkie siedem klas miało tu kurs jednoroczny. Przewidziano tu zatrudnienie 5 nauczycieli dla 211-260 uczniów (wówczas liczba godzin nauczycielskich wynosiła 154), 6 nauczycieli dla 261-310 uczniów (170 godzin) i 7 bądź więcej nauczycieli przy większej liczbie uczniów (ponad 184 godziny nauczycielskie tygodniowo)²⁰.

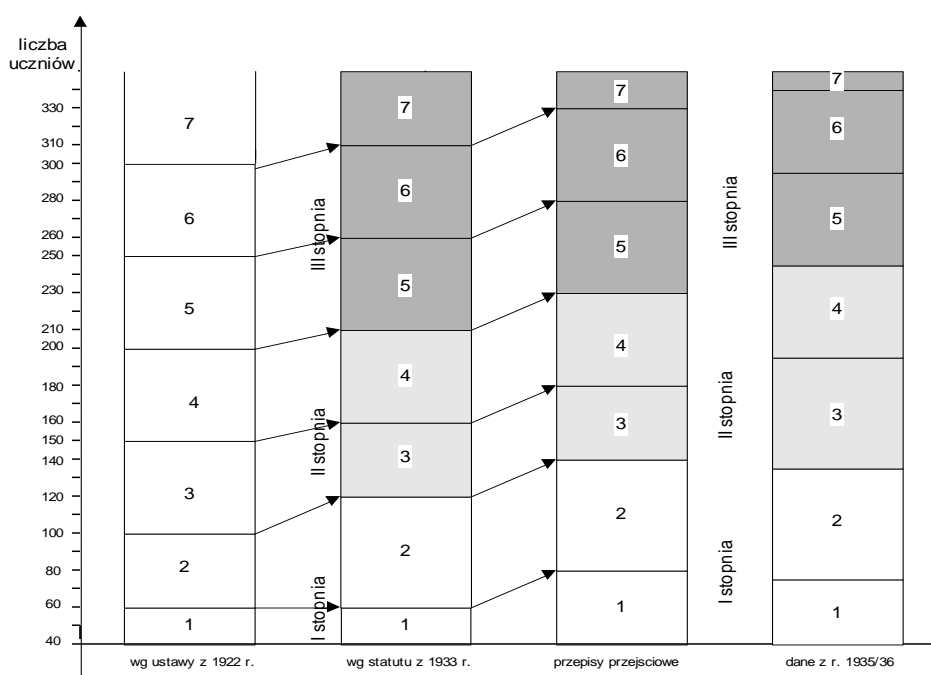
Pomiędzy liczbą nauczycieli potrzebnych w starym i nowym systemie istniała niewielka różnica, jednakże nie zwiastowała ona ograniczenia zatrudnienia i zwolnień. Mniej ostre normy były bliższe rzeczywistości, gdyż te dawne były bardzo często przekraczane. Prognozy demograficzne wskazywały na zwiększanie się liczby uczniów i tym samym potrzebnych nauczycieli przez najbliższych kilka lat. Ministerstwo orientowało się jednak, że oszczędności, które mogły wprowadzić nowe ustalenia są

¹⁹ Choć statut o tym nie wspominał dopuszczano też istnienie nielicznych szkół II stopnia zatrudniających tylko 2 nauczycieli. – A. Litwin, *Budowa programów w szkołach powszechnych niższych stopni* [w:] *III Kongres Pedagogiczny ZNP*, Warszawa 1934, s. 122.

dalece niewystarczające, wciąż nie będzie pieniędzy w budżecie na ich pełną realizację i chcąc urealnić normy, należałoby je bardziej obniżyć. Z tego też względu w końcowej części statutu umieszczono postanowienia przejściowe, które dopuszczały w *okresie wyjątkowo trudnych warunków finansowych* zwiększenie liczby uczniów o 20 w każdym typie organizacyjnym szkoły powszechnej.

Potrzebę wprowadzenia takich przepisów przejściowych (wobec braku możliwości podniesienia nakładów na szkolnictwo powszechne) potwierdziła praktyka. Pomimo obniżenia norm liczba nauczycieli zatrudnionych w powszechnych szkołach publicznych nieznacznie wzrastała, w okresie od 1 lipca 1933 do 30 lipca 1934 r. przybyło 212 nauczycieli, w następnym roku – 246. W tym czasie liczba uczniów wzrastała o ok. 25 tys. rocznie. W r. szk. 1935/36 w szkole o 1 nauczycielu uczyło się średnio 74 dzieci, o 2 nauczycielach – 134, o 3 nauczycielach – 194, o 4 nauczycielach – 248, o 5 nauczycielach – 295, o 6 nauczycielach – 341. Oznacza to, że w wielu wypadkach przekraczane były nawet normy przejściowe²¹.

Liczba nauczycieli w szkołach różnych stopni



Wyrażna reorganizacja miała nastąpić w szkołach, które dawniej zatrudniając dwu nauczycieli realizowały program pięciu klas, a po reformie jako szkoły I stopnia

²⁰ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194, s. 575-576.

²¹ Statystyka szkolnictwa 1935/36, s. 11, 15, 25.

miały mieć tylko cztery klasy. Podobna sytuacja była w dawnych szkołach o 4 nauczycielach, które kiedyś realizowały program siedmiu klas, a teraz jako placówki II stopnia miały mieć ich tylko sześć. Wanda Garbowska wyliczyła, że w r. szk. 1933/34 25,9% szkół o trzech i 49,9 % o dwu nauczycielach prowadziło klasę VII. Natomiast rok później było to odpowiednio 0,4% i 4,8%. Autorka ta ocenia, iż reorganizacja taka oznaczała degradację szkół²², wówczas jednak władze szkolne widziały tę sprawę inaczej. Wskazywano, że likwidacja ostatnich oddziałów doprowadzi do uporządkowania i uproszczenia sytuacji, a przede wszystkim wprowadzi bardziej racjonalną organizację pracy, umożliwiającą rezygnację z łączenia w komplety 6 czy 7 roczników. Nowe zasady, oparte na podstawach psychologicznych i dydaktycznych, ograniczały konieczność tworzenia kompletów i umożliwiały podniesienie efektywności pracy i poziomu szkół²³.

Statut dopuszczał zwiększenie liczby godzin nauki w szkole w sytuacji, gdy zajdzie potrzeba prowadzenia nauki religii dla dzieci różnych wyznań, bądź też podziału klasy na grupy na niektórych przedmiotach. Począwszy od szkoły o 2 nauczycielach statut przewidywał obciążenie kierownika szkoły mniejszą ilością godzin (20-28) niż pozostałych nauczycieli (30). Przepisy określały obowiązki kierownika szkoły, nakładając na niego odpowiedzialność za *wyzyskanie wszystkich dostępnych mu środków, prowadzących do realizacji powszechności nauczania w rejonie powierzanej mu szkoły, za organizację szkoły, za wychowawczy jej stan i rozwój, poziom nauki, prawidłowy bieg życia szkolnego, za wykonanie przepisów i poleceń władz szkolnych, za czynności kancelaryjne oraz za stan administracyjno-gospodarczy szkoły*²⁴. Nałożono na niego wymóg znajomości rejonu pod względem społecznym, gospodarczym, narodowościowym i kulturowym.

Spśród zadań nauczycieli na plan pierwszy wysunięte zostało wychowanie młodzieży. Każdy tzw. nauczyciel własny miał sprawować funkcję opiekuna klasowego, do którego obowiązków należało m.in. utrzymywanie kontaktu z rodzicami. W zakresie nauczania nauczyciel odpowiedzialny był za dobór metod, realizację obowiązującego programu, wyniki nauczania. W szkołach II i III stopnia istnieć miała Rada Pedagogiczna, której zadaniem było m.in. opiniowanie o uczniach i szkole, dbałość o poziom wychowania i nauczania, planowanie pracy dydaktycznej i wychowawczej.

²² W. Garbowska, op. cit., s. 66.

²³ S. Dańcewicz, op. cit., s.296-297.

²⁴ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194, s. 578.

Cały obszerny rozdział statutu poświęcony był sprawom programu i organizacji nauczania. Charakter nauczania określono jako wybitnie praktyczny, uwzględniający warunki lokalne. Do jego celów obok opanowania materiału zaliczono rozwijanie uzdolnień, wdrażanie do samodzielnej i systematycznej pracy oraz praktycznego stosowania zdobytych wiadomości i umiejętności. Za podstawę nauczania przyjęto pracę w szkole, pracy domowej przypisując znaczenie pomocnicze. Określono, że może pojawić się ona nie wcześniej niż w drugim półroczu kl. I i to w niewielkim zakresie, który z czasem ma być rozszerzany, nie przekraczając jednak w starszych klasach półtorej godziny dziennie. Zamieszczone zostały także ogólne wskazówki co do metod nauczania, z zaznaczeniem jednak, że żadna z nich nie może być uznana za metodę obowiązującą przy nauczaniu danego przedmiotu²⁵.

Program szkoły powszechnej winien zapewnić wykształcenie ogólne niezbędne dla każdego przyszłego obywatela oraz poznanie Polski w zakresie dostępnym dla wieku i rozwoju młodzieży, uświadomić najważniejsze przejawy kultury Polski z uwzględnieniem, w miarę możliwości pierwiastków kultury obcej, a przez to pogłębić stosunek młodzieży do Państwa Polskiego – zapisano w statucie²⁶. Określone tu zostało ogólnie, na czym ma polegać podział programu na trzy szczeble. Realizację szczebla pierwszego, obejmującego elementarne wykształcenie ogólne, przewidziano w szkołach wszystkich stopni w ciągu pierwszych czterech lat nauki, przy czym w szkołach I stopnia miała trwać jeszcze przez pozostałe trzy lata. Szczebel drugi, stanowiący rozszerzenie i pogłębienie pierwszego, realizowany miał być w szkole III stopnia w ciągu piątego i szóstego roku nauki, w szkołach II stopnia – od piątego do siódmego roku, podobnie jak w szkołach I stopnia, z tym że tu zaplanowano jedynie pewne jego elementy. Trzeci szczebel programowy miał za zadanie *przysposobić młodzież pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym*. W pełni realizowany miał być jedynie w szkołach najwyżej zorganizowanych, gdzie przeznaczono na to kl. VII, natomiast w szkołach I i II stopnia zaplanowano realizację pewnych jego elementów w okresie pracy nad szczeblem II²⁷.

Przedmiotami obowiązkowymi w szkole powszechnej były: religia, język polski, historia, geografia, nauka o przyrodzie, arytmetyka z geometrią, rysunek, zajęcia

²⁵ Tamże 1933, nr 14, poz. 194, s. 581-582.

²⁶ Tamże, s. 580.

²⁷ Tamże, s. 580-581.

praktyczne, śpiew i ćwiczenia cielesne. Sprawę przedmiotów dodatkowych statut powierzał odrębnym przepisom.

Przewidziano, że grono uczniów pobierających naukę razem nie może przekraczać 50 osób, przy czym mogą tworzyć oni klasę, komplet (kilka klas), zespół (uczniowie z różnych klas) i grupę (uczniów z jednej klasy). Statut omawiał zasady nauczania w szkołach niżej zorganizowanych, które stanowiły punkt wyjścia dla przygotowania szczegółowych planów.

Część przepisów dotyczyła pracy wychowawczej. Zgodnie z postanowieniami ustawy o ustroju szkolnictwa określono cele, powtarzając zawarte w niej sformułowania. Samodzielnie stworzony przez szkołę w oparciu o te ogólne wytyczne program wychowania miał być realizowany przez bezpośredni wpływ na uczniów w szkole i poza nią, proces nauczania, *dopomaganie uczniom do samowychowywania się*, organizowanie życia zbiorowego, utrzymywanie kontaktów z domem²⁸. Komentujący statut na łamach „Oświaty i Wychowania” S. Klebanowski podkreślał, że nie ma w nim programu wychowania, ani nawet odesłania do żadnej publikacji tego typu. Jego zdaniem jakakolwiek standaryzacja w sprawach wychowania jest niemożliwa,

a zwłaszcza godziłaby w ducha ustawy i dążenie do wychowania twórczego obywatela. Podsumowywał: *Nie pragnie więc statut widzieć w Polsce takiej organizacji szkół, której by od Pucka do Zaleszczyk i od Pińska do Zbąszynia przerabiano w tym samym czasie identyczny materiał nauczania i tymi samymi chwytami metodycznymi – żąda natomiast, by na całym obszarze Rzeczypospolitej realizowano nauczanie i wychowywanie przyszłego obywatela, wybierając takie środki spośród zaleconych w formie ogólnej, jakie są w danym środowisku dla tego celu najskuteczniejsze. Wynika stąd ostateczny, końcowy wniosek. Statut daje wyraz przeświadczeniu, że nie pisane w najlepszej nawet woli i z najlepszym rozumieniem programy czy zalecenia, lecz ich rozumne wykonanie stanowić będą o istotnej wartości szkoły. Prawdziwa skuteczność dokonywanej reformy szkolnictwa pozostaje w rękach nauczycielstwa*²⁹. Wnioski S. Klebanowskiego odnośnie statutu wydają się uprawnione, jednakże nie dają się one rozciągnąć na całokształt aspektów funkcjonowania szkolnictwa. Dość szeroka swoboda w wyborze kierunku, a zwłaszcza metod wychowania i nauczania, na którą wskazuje,

²⁸ Tamże, nr 14, poz. 194, s. 584.

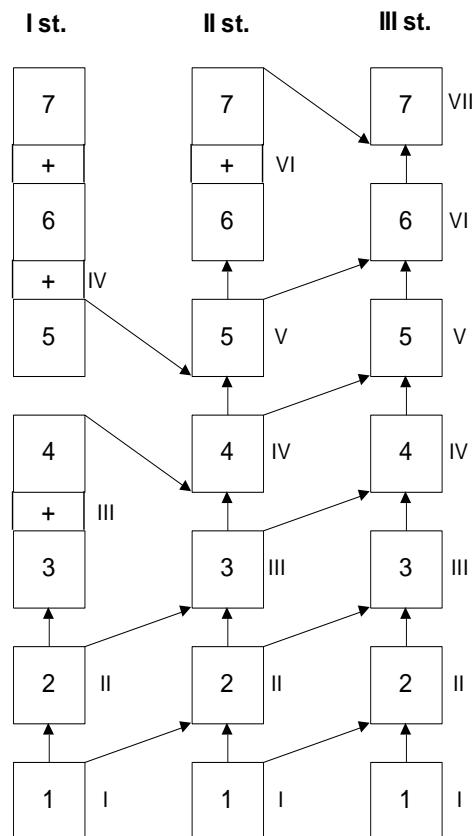
²⁹ S. Klebanowski, *Statut publicznych szkół powszechnych*, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 1-2, s. 8-9, 14.

była jednak ograniczana przez szczegółowe programy nauczania i towarzyszące im wskazówki metodyczne, których zresztą nauczycielstwo oczekiwało. Nie wolno też zapominać o dużej roli nadzoru pedagogicznego, która teraz została wzmocniona chociażby przez wzmożenie kontroli nad szkolnictwem prywatnym.

W sytuacji, gdy przygotowanie w zakresie pełnych VII klas miała dawać tylko szkoła III stopnia, a do kontynuowania nauki w szkole średniej uprawniałoby ukończenie przynajmniej szkoły II stopnia, sprawą bardzo ważną stawały się zasady przechodzenia uczniów ze szkół niżej do wyżej zorganizowanych, umożliwiające uzupełnienie wykształcenia.

Zasady zmiany szkoły

Strzałki oznaczają możliwość przechodzenia z klasy do klasy bez egzaminu, cyfry arabskie – roczniki, cyfry rzymskie – klasy.



Źródło: A. Litwin, *Budowa programów w szkołach powszechnych niższych stopni* [w:] *III Kongres Pedagogiczny ZNP*, Warszawa 1934, s. 118.

Sytuacja taka oznaczała, że podczas gdy uczeń szkoły III stopnia będzie mógł kontynuować naukę w szkole średniej po 6 latach nauki w powszechnej, uczeń szkoły II stopnia, a także rozpoczynający ją w szkole I stopnia i kończący w szkole III będą potrzebować 7 lat, zaś w przypadku nauki w szkole I stopnia uzupełnionej w szkole II

stopnia będzie to przynajmniej 8 lat. W związku z tym pojawiły się postulaty, aby dodatkowo umożliwić przechodzenie ze szkoły I stopnia do kl. IV szkół wyżej zorganizowanych bez straty roku, czyli po pierwszym roku w kl. III (co mogłoby być uzależnione od zdania egzaminu), a także pozwolić zdolniejszym uczniom ze szkół II stopnia rozpoczynanie nauki w szkole średniej już po pierwszym roku w kl. VI³⁰.

Statut ustalał także zasady przechodzenia do szkół niższych stopni, znacznie mniej istotne, gdyż takie sytuacje zdarzały się właściwie tylko w przypadku zmiany miejsca zamieszkania ucznia.

Określone zostały też zasady oceniania uczniów szkoły powszechnej. Pierwszą wskazówką było zaznaczenie potrzeby poznania warunków domowych ucznia, jego stanu zdrowia, uzdolnień, zainteresowań, pozycji w klasie, co miało służyć zrozumieniu przyczyn ewentualnych niepowodzeń. Uczniowie mieli być oceniani pod koniec każdego z czterech okresów, przy czym ocena miała dotyczyć czasu od początku roku szkolnego, aby uwzględnić postępy ucznia. Świadectwa miały być wystawiane po pierwszym półroczu i na koniec roku szkolnego.

Zasady te nie dotyczyły uczniów klas I, dla których nie przewidziano wystawiania ocen wyrażonych w stopniach, ani wydawania świadectw. W zasadzie wszyscy mieli przechodzić do kl. II, z wyjątkiem przypadków, gdy *uczeń wskutek zbyt słabego rozwoju i przygotowania w żaden sposób nie będzie mógł sprostać wymaganiom programu klasy II*³¹. Promocję do klas wyższych warunkowało uzyskanie pozytywnych ocen z wszystkich przedmiotów, chociaż specjalne przepisy miały określić wyjątki od tej zasady³².

³⁰ A. Litwin, op. cit., s. 118.

³¹ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194, s. 589.

³² S. Klebanowski komentował te postanowienia: *Nikommu, kto stykał się z życiem szkoły, a w szczególności z losami najmłodszych, pierwszorocznych malców, nie trzeba wyjaśniać, jak daleko idący przewrót wywołało to postanowienie statutu w stosunkach dotychczasowych. Dla tych, komu mogłoby ono wydawać się zbyt śmiałym i „bezprzykładnym” wspomnę, że potworna (przeszło 20%) dotychczasowa drugoroczność w tej klasie jest niesłychanym nieporozumieniem i omyłką, niespodziewanie wyrosła i wybuchała na gruncie Polski niepodległej, ani nie mającą na ogół uzasadnienia wobec dobrych na ogół uzdolnień polskich dzieci, ani nie praktykowaną na ziemiach polskich przed odzyskaniem niepodległości.[...] Toteż wprowadzona przez statut procedura [...] wydaje się zdrowym unormowaniem, chroniącym z jednej strony najmłodsze dzieci od zbyt rygorystycznych i nieprzystosowanych do ich wieku wymagań w zakresie poszczególnych „przedmiotów nauczania”, które w rzeczywistości na tym poziomie dają się rozróżniać raczej nominalnie, niż w praktyce nauczania, z drugiej zaś strony – zabezpieczającym interesy szkoły przed automatycznym posuwaniem dzieci w zbyt daleko idące poziomy nauczania, gdzie potrzebny jest już dobór i osiągnięcie określonych wyników* - S. Klebanowski, op. cit., s. 12-13.

Trzeba zaznaczyć, że powyższe rozwiązania wyraźnie wskazują na wpływ nowych prądów, takich jak pedagogika naturalistyczno-liberalna, o czym świadczy uwzględnianie rozwoju fizycznego i zainteresowań dzieci, czy rezygnacja z ocen w kl. I.

Statut nie przewidywał egzaminów końcowych w szkole powszechnej, świadectwo jej ukończenie wydawano w oparciu o wyniki uzyskane w ostatniej klasie. Uczniowie, którzy uczynili zadość obowiązkowi szkolnemu (uczyli się przez 7 lat), a nie ukończyli szkoły mogli uzyskać świadectwo jego wypełnienia, określające poziom odebranej nauki. Ukończenie szkoły powszechnej II i III stopnia (a zazwyczaj także kl. VI szkoły III stopnia) umożliwiało kontynuowanie nauki w gimnazjach, seminariach dla wychowawczyń przedszkoli, szkołach zawodowych stopnia gimnazjalnego oraz szkołach zawodowych doksztalających opierających się na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej. Po ukończeniu kl. IV (w szkołach I stopnia – pierwszego roku kl. IV) można było kontynuować naukę w szkołach zawodowych niższego stopnia oraz szkołach zawodowych doksztalających opierających się na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej³³.

Wanda Garbowska zauważa, że *Statut wyraźnie podkreślał jednolitość wykształcenia i wychowania we wszystkich szkołach powszechnych. O jednolitym wychowaniu i wykształceniu możemy mówić wtedy, gdy szkoła spełnia następujące warunki: realizuje ten sam program nauczania w jednakowym lub bardzo zbliżonym wymiarze godzin dla ucznia, a organizacja i sieć szkolnictwa zapewniają wszystkim uczniom przechodzenie z klasy niższej do wyższej, aż do ukończenia pełnej szkoły powszechnej*³⁴.

1.4 Organizacja pracy szkół powszechnych niższych szczebli.

Wprowadzenie 7-letniej nauki w szkołach zatrudniających 6 i mniej nauczycieli pociągało za sobą konieczność łączenia niektórych roczników dzieci. Podstawowym zabiegiem, zastosowanym teraz na szerszą skalę niż dawniej, było wprowadzenie klas o kilkuletnim okresie nauki: w szkołach II stopnia – 2-letniej kl. VI i w szkołach I stopnia – 2-letniej kl. III i 3-letniej kl. IV. Powodowało to dużą trudność organizacyjną – trzeba było program ułożyć tak, aby bez przeszkód razem mogły się uczyć dzieci będące pierwszy, jak i drugi czy trzeci rok w danej klasie. Konstrukcja taka ciągle

³³ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 14, poz. 194, s. 590.

wymagałaby zatrudnienia w szkole II stopnia 6, a w szkole I stopnia 4 nauczycieli. Wiadomo jednak, że ze względu na liczbę uczniów, w szkołach w tych pierwszych miało pracować 3 lub 4, zaś w drugich – 1 lub 2 nauczycieli. W tej sytuacji pojawiała się konieczność utrzymania tzw. kompletów, czyli sytuacji, gdy pod kierunkiem jednego nauczyciela, w jednym pomieszczeniu uczą się jednocześnie dzieci z różnych klas. Dotyczyło to głównie szkół I stopnia o 1 nauczycielu. Chcąc uczynić tę niedogodność jak najmniej odczuwalną i szkodliwą dla procesu nauczania MWRiOP opracowało szczegółowe wskazówki dotyczące organizacji pracy w takich szkołach. Nowe rozwiązania, dostosowane do przepisów ustawy o ustroju szkolnictwa, przedstawiono w opublikowanej w 1934 r. broszurze *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoły powszechne I i II stopnia. Szkoły powszechne III stopnia o 5 i 6 nauczycielach*. Nie ograniczono się do wskazania, które klasy mogą uczyć się razem, ale uwzględniono konkretne przedmioty i sposób nauki. Przygotowane plany pracy, niekiedy w kilku wariantach, były bardzo skomplikowane i mocno różniły się między sobą ilością godzin przeznaczoną na poszczególne przedmioty. I tak np. na język polski w ciągu całej nauki przewidziano od 37 do 46 godzin (w wymiarze tygodniowym), przy czym ta najniższa liczba zaplanowana była w szkole o 2 nauczycielach (wyłącznie nauka głośna), a najwyższa – o 1 nauczycielu (w tym były 24 godziny nauki cichej). Najwięcej godzin nauki miało być oczywiście w szkołach najwyżej zorganizowanych – 183, najmniej w szkołach I stopnia – 125.

Plan szkoły I stopnia o 1 nauczycielu

Przedmioty	Klasy				Liczba godzin ucznia*
	I	II	III	IV	
			(rok 3, 4)	(rok 5, 6,7)	
Religia	2		1+1	1+1	14
Język polski	4+3	3+4	3+4	3+3	46
Historia	-	-	-	1+1	6
Geografia i nauka o przyrodzie	-	-	2+1	2+1	15
Arytmetyka z geometrią	2+2	2+2	2+2	2+1	25
Rysunek i zajęcia praktyczne	1		1 chłopcy i 1 dziewczęta		12
Śpiew i ćwiczenia cielesne	1		1		7
Liczba godzin ucznia	15	15	19	19	125
Liczba godzin nauczycieli	15		19		34

*liczba godzin w kl. III liczona jest podwójnie, w kl. IV – potrójnie

Tam, gdzie liczba godzin podana jest jako suma, pierwszy składnik oznacza godziny nauki cichej, drugi – głośnej.

Źródło: W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 99.

³⁴ W. Garbowska, op. cit., s. 65.

Pelny obraz nowych warunków pracy szkół powszechnych można uzyskać jedynie po nałożeniu tych wytycznych na nowo konstruowane plany nauczania w poszczególnych klasach. Plan ten oznacza, że w szkole I stopnia o 1 nauczycielu, który obciążony jest 34 godzinami tygodniowo, uczniowie uczą się w dwóch kompletach – klasa I z II i III z IV. Uczniowie kl. I mieli w tygodniu 10 godzin nauki głośnej i 5 cichej, kl. II – odpowiednio 9 i 6.

Wanda Garbowska ocenia, że *pomysł siedmioletniej nauki w szkołach I stopnia, wysuwany już przez Ministerstwo Oświaty w r. 1919, był pod każdym względem najmniej udanym zabiegiem w całej jędrzejwiczowskiej reformie szkolnej, a w szkole o 1 nauczycielu stanowił łamigłówkę trudną do rozwiązania. [...] I jeśli szkoły te, na które średnio przypadło 92 uczniów, z trudem dawały sobie radę z pierwszym szczeblem programowym, to obciążenie ich zadaniem realizacji najważniejszych składników szczebla drugiego i trzeciego zakrawało na fikcję*³⁵. Niewątpliwie próba taka, umożliwiając przytrzymanie uczniów w szkołach I stopnia przez 7 lat, czyli zgodnie z zasadą obowiązku szkolnego, wynikała z dążenia do demokratyzacji szkolnictwa przez możliwe zbliżenie szkół wysoko i nisko zorganizowanych. Program opracowany przez MWRiOP był pomysłowy, jednakże jego wykonanie stanowiło zadanie bardzo trudne. Nauczyciel musiał pracować z 7 rocznikami dzieci, niemal na każdej lekcji realizując program dwu różnych klas. Oprócz wysokich kompetencji zawodowych wymagało to świetnej organizacji, elastyczności, energii i wielkiego wkładu pracy, a trudno się spodziewać, aby były to cechy charakteryzujące ponad 12 tys. nauczycieli prowadzących samodzielnie szkoły I stopnia.

Przygotowanie takich planów, umożliwiających nauczanie w szkole I stopnia przez 7 lat wszystkich przedmiotów przewidzianych w szkole najwyżej zorganizowanej, możliwe było dzięki ograniczeniu liczby godzin w porównaniu z programami dawnymi. Największe zmiany dotyczyły klas młodszych, które były najliczniejsze i w związku z tym niosło to ze sobą duże oszczędności. Porównanie dawnych programów z planem szkoły III stopnia wygląda następująco:

Tygodniowy plan godzin	Klasy						
	I	II	III	IV	V	VI	VII

³⁵ Tamże, s. 98-99.

Przed reformą	21	24	28	28	30	30	30
Po reformie	18	21	27	28	30	30	29

Źródło: W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 95.

Organizacja pracy szkół powszechnych

Szkola stopnia	Liczba nauczycieli	Klasy i komplety						Liczba kompletów	Nauka podzielna	
III	7	<div>1</div> <div>I</div>	<div>2</div> <div>II</div>	<div>3</div> <div>III</div>	<div>4</div> <div>IV</div>	<div>5</div> <div>V</div>	<div>6</div> <div>VI</div>	<div>7</div> <div>VII</div>	0	-
	6	<div>1</div> <div>I</div>	<div>2</div> <div>II</div>	<div>3</div> <div>III</div>	<div>4</div> <div>IV</div>	<div>5</div> <div>V</div>	<div>6</div> <div>VI</div>	<div>7</div> <div>VII</div>	1	-
	5	<div>1</div> <div>I</div>	<div>2</div> <div>II</div>	<div>3</div> <div>III</div>	<div>4</div> <div>IV</div>	<div>5</div> <div>V</div>	<div>6</div> <div>VI</div>	<div>7</div> <div>VII</div>	1	2/2
II	4	<div>1</div> <div>I</div>	<div>2</div> <div>II</div>	<div>3</div> <div>III</div>	<div>4</div> <div>IV</div>	<div>5</div> <div>V</div>	<div>6</div> <div>VI</div>	<div>7</div>	0	4/2
		<div>1</div> <div>I</div>	<div>2</div> <div>II</div>	<div>3</div> <div>III</div>	<div>4</div> <div>IV</div>	<div>5</div> <div>V</div>	<div>6</div> <div>VI</div>	<div>7</div>	1	2/2
	3	<div>1</div> <div>I</div>	<div>2</div> <div>II</div>	<div>3</div> <div>III</div>	<div>4</div> <div>IV</div>	<div>5</div> <div>V</div>	<div>6</div> <div>VI</div>	<div>7</div>	2	2/2
	2*	<div>1</div> <div>I</div>	<div>2</div> <div>II</div>	<div>3</div> <div>III</div>	<div>4</div> <div>IV</div>	<div>5</div> <div>V</div>	<div>6</div> <div>VI</div>	<div>7</div>	3	2/2
I	2	<div>1</div> <div>I</div>	<div>2</div> <div>II</div>	<div>3</div> <div>III</div>	<div>4</div> <div>IV</div>	<div>5</div> <div>V</div>	<div>6</div> <div>VI</div>	<div>7</div>	0	4/2
	1	<div>1</div> <div>I</div>	<div>2</div> <div>II</div>	<div>3</div> <div>III</div>	<div>4</div> <div>IV</div>	<div>5</div> <div>V</div>	<div>6</div> <div>VI</div>	<div>7</div>	2	2/2

*- - statut nie przewidywał istnienia szkół II stopnia o 2 nauczycielach, ale MWRiOP dopuszczało w pewnych wyjątkach taką możliwość

Cyfry arabskie oznaczają roczniki, cyfry rzymskie – klasy

Znakiem + oznaczono roczniki połączone w jednej klasie, znakiem = klasy połączone w komplety

Źródło: A. Litwin, *Budowa programów w szkołach powszechnych niższych stopni* [w:] *III Kongres Pedagogiczny ZNP*, Warszawa 1934, s. 124.

Tworząc przedstawiony plan pracy założono, że komplety mogą być tworzone w klasach wyższych, od III w górę (poza szkołą o 1 nauczycielu, gdzie nie było to możliwe, ale i tu zalecano 4-6-tygodniowy okres nauki oddzielnej dla kl. I) i co najważniejsze – łączone mogą być tylko klasy kolejne, np. III z IV, a nie z V. W niektórych sytuacjach, zamiast tworzenia zaznaczonych kompletów możliwe było prowadzenie tzw. nauki podzielnej, prowadzonej w tej samej sali i przez tego samego nauczyciela, ale w innym czasie, wymagało to jednak zmniejszenia wymiaru godzin.

Doradzano, aby młodszym klasom układać rozkład tak, aby uczyły się tylko 5 dni w tygodniu, co było korzystne zwłaszcza tam, gdzie dojście do szkoły było utrudnione.

Przedstawienie wariantów rozwiązań miało ułatwiać ich dostosowanie do miejscowych potrzeb i przygotowanie odpowiednich wersji programów.

W porównaniu z dawnym systemem ograniczono ilość kompletów, co było możliwe dzięki wprowadzeniu nowych klas kilkuletnich. Pojawiają się teraz one już w szkołach II stopnia o 4 nauczycielach, przed reformą organizowano je tylko w szkołach o 2 i 1 nauczycielu. Nowe rozwiązanie prowadziło do ograniczenia ilości materiału przeznaczonej do realizacji w szkołach niżej zorganizowanych, czyli zwiększało ich dystans do szkół większych, poprawiało natomiast warunki pracy, zapewne podnosząc efektywność nauczania. Zważywszy na aktualną trudną sytuację, zwłaszcza przepełnienie szkół, decyzję taką można uznać za słuszną, choć budziła kontrowersje, zwłaszcza lewej strony sceny politycznej, dążącej do ujednolicenia szkół.

Praca w klasie złożonej z kilku roczników, takiej jak np. kl. IV w szkole I stopnia, zmuszała do przygotowania specjalnego programu nauczania. W sytuacji, kiedy co roku pewna część uczniów odchodziła, a pojawiała się grupa nowych, niemożliwe było realizowanie co roku tego samego programu, gdyż oznaczałoby to dla niektórych konieczność powtarzania tych samych treści. Aby tego uniknąć stosowano tzw. cykliczność, czyli dzielono program 3-letniej klasy na trzy, 2-letniej na dwie części na tyle niezależne, aby można było zmieniać ich kolejność (cykle A, B, ewentualnie C). W przypadku cykliczności całkowitej materiał przewidziany na dwa lata dzielony był na części realizowane na przemian, tak aby uczące się w dwuletniej klasie dzieci poznawały całość, bez powtarzania. Natomiast w przypadku przedmiotów, których nauczanie zawsze trzeba było zaczynać od pewnych określonych treści, stosowano cykliczność częściową. Materiał klas dwuletnich był wówczas dzielony na trzy partie, z których jedna, podstawowa, była realizowana co roku (w związku z tym uczniowie w drugim roku nauki w klasie ją powtarzali), a dwie pozostałe realizowano na przemian co drugi rok. Nauczanie cykliczne można było też stosować w przypadku klas jednorocznych, ale uczących się niektórych przedmiotów w kompletach z innymi klasami. Szczegółowe wskazówki mówiły konkretnie w jakiej szkole, przy jakim wariantcie planu godzin, w jakich klasach i przy jakich przedmiotach należy stosować omówione rozwiązania³⁶.

³⁶ Przygotowując programy dla szkół niżej zorganizowanych przyjęto, że:

Sytuacja była jeszcze bardziej skomplikowana, gdy kilkuletnia klasa musiała pracować w komplecie z jeszcze jedną. Taka sytuacja pojawiała się w szkole o 1 nauczycielu, gdzie razem uczyło się pięć roczników – uczniów kl. III i IV. Tutaj obok cykliczności wprowadzić trzeba było także naukę cichą części dzieci, podczas gdy inne uczyły się głośno.

Uznając nawet, że organizacyjnie problem ten został rozwiązany najlepiej jak było to możliwe, a wskazówki były dostatecznie precyzyjne, trzeba jednak postawić pytanie, czy nauczanie prowadzone w taki sposób mogło być efektywne. Aby podołać temu zadaniu nauczyciel musiałby wykazać się ogromną elastycznością, zmysłem organizacyjnym, wybitnym talentem dydaktycznym, wiedzą i pracowitością. Warunkiem byłby także wyrównany poziom uczniów, bowiem przy takim braku czasu i zajmowaniu się różnymi rzeczami jednocześnie, nie było już możliwości zwrócenia baczniejszej uwagi na uczniów słabszych. Zapewne jednak tacy utalentowani, idealni nauczyciele stanowili wyjątki spośród pracowników wiejskich szkółek. Większość nie miała szans na realizację całości materiału i osiągnięcie dobrych wyników. Stąd częste były głosy domagające się likwidacji szkół najniżej zorganizowanych, co z kolei pociągałoby za sobą stworzenie tysięcy nowych etatów nauczycielskich, bądź zorganizowanie dowożenia dzieci do większych szkół. Oba te wyjścia, pociągające za sobą olbrzymie koszty w latach 30-tych nie były możliwe, a alternatywą dla szkół 1-klasowych na wielu terenach było jedynie pozostawienie dzieci bez nauki.

1.5 Tryb wprowadzania postanowień ustawy.

Pierwsze rozporządzenia wykonawcze do ustawy wydane zostały w maju 1932 r., kiedy uregulowano sprawy najprostsze i najpilniejsze. Zdecydowano o wdrożeniu nowych zasad obowiązku szkolnego od 1 lipca 1932 r., zastrzegając od razu, że możliwość przyjmowania do szkół dzieci młodszych może być wykorzystywana tylko tam, gdzie szkoły nie są przepełnione. Wstrzymano nabór do likwidowanych szkół wydziałowych w województwach poznańskim i pomorskim,

-
- 1) w nauce religii – będzie można w razie potrzeby stosować cykliczność całkowitą w klasach kilkuletnich i częściową w kompletach;
 - 2) w języku polskim, historii, geografii, arytmetyce z geometrią – cykliczność częściowa, wyjątkowo całkowitą i tylko w klasach kilkuletnich;
 - 3) w nauce o przyrodzie – cykliczność pełna i częściowa, w klasach kilkuletnich i kompletach;
 - 4) w pozostałych przedmiotach – cykliczność częściowa, w klasach kilkuletnich i kompletach - A. Litwin, op. cit., s. 128-131.

zamknięto kursy nauczycielskie. Wówczas też zwolniono z obowiązku doksztalcania młodzież, która nie miała dostępu do odpowiednich szkół³⁷.

W 1933 r. planowano, że nowa organizacja szkolnictwa powszechnego wg art. 12 ustawy o ustroju szkolnictwa, dotyczącego stopni organizacyjnych wejdzie w życie dopiero w r. szk. 1934/35. W związku z tym przez dwa lata szkoły miały pracować jeszcze według starych zasad. Wprowadzono na ten okres pewne zmiany w planie zajęć, z których najpoważniejsza polegała na znacznym ograniczeniu nauki języka obcego nowożytnego, którą prowadzono w szkołach 6 i 7-klasowych³⁸. Termin przeprowadzenia reorganizacji był jednak dalej przesuwany, w r. szk. 1934/35 zlikwidowano jedynie klasy VII w szkołach o 3 i 4 nauczycielach, wydłużając o rok naukę w kl. VI. Mimo to obowiązywać miał już nowy statut, do którego szkoły miały się stopniowo przystosowywać (np. przygotowując się do wprowadzenia koedukacji). Od tego roku obowiązywał też nowy sposób obliczania potrzebnych w okręgu etatów nauczycielskich (wbrew obowiązującym jeszcze przepisom ustawy z 17 lutego 1922 r.) – zamiast liczby dzieci w wieku obowiązku szkolnego należało brać pod uwagę liczbę dzieci pobierających naukę w szkole³⁹. Z kolei okólnik z 5 kwietnia 1935 r. podkreślał, że chodzi o dzieci faktycznie uczęszczające do szkoły, a nie tylko do niej zapisane. Wydawany przez ZNP „Głos Nauczycielski” uznał, że jest to sprawa bardzo ważna: *Jednym więc zamachem skreśliło się ustawowe podstawy organizacyjne oraz całe zagadnienie obwodów szkolnych* – pisano. Podobnie ostrą ocenę uzyskała zapowiedź wyciągania konsekwencji za niedopełnianie obowiązku szkolnego jedynie wobec dzieci przyjętych do szkoły. Uznano bowiem, że jest to zerwanie z zasadą powszechności nauczania, chociaż decyzja taka wydaje się słuszna – nie można przecież było karać uczniów, dla których w szkole zabrakło miejsca. Ponadto okólnik też polecał ostrożność w dzieleniu klas na oddziały i grupy, likwidację szkół liczących mniej niż 40 uczniów, przekształcanie w r. szk. 1935/36 szkół II stopnia o 3 nauczycielach na szkoły I stopnia o 2 nauczycielach, ograniczenie godzin nadliczbowych. Kolejnym krokiem zbliżającym organizację szkół do nowej, przewidzianej przez statut była likwidacja klas V w szkołach o 2 nauczycielach⁴⁰.

³⁷ Dz. Urz. MWRiOP 1932, nr 4, poz. 41, s. 138-139.

³⁸ Z klas V i VI język obcy nowożytny usunięto zupełnie, w kl. VII szkół 6-klasowych zmniejszono liczbę godzin z 3 do 2 - Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 3, poz. 59, s. 78-79.

³⁹ Dz. Urz. MWRiOP 1934, nr 2, poz. 24, s. 91-111.

⁴⁰ W obliczu katastrofy, „Głos Nauczycielski” 1935, nr 30, s. 574.

W okresie poprawy sytuacji gospodarczej na szerszą skalę zaczęto zakładać szkoły w miejscowościach dotychczas ich pozbawionych i podnosić stopień organizacyjny szkół już istniejących. Aby ten pierwszy proces przyspieszyć, MWRiOP wydało instrukcję zlecającą tworzenia w nowo organizowanych szkołach I stopnia tzw. klas nadzwyczajnych, przeznaczonych dla dzieci zdolniejszych, realizujących w ciągu jednego roku program klasy I i II⁴¹. Dzięki temu już w drugim roku istnienia szkoła mogła posiadać 3 klasy. Określono też precyzyjnie, jak powinny pracować szkoły podnoszące stopień organizacyjny poprzez dodanie etatu nauczycielskiego. Przygotowane zostały na ich potrzeby specjalne przejściowe plany godzin⁴².

Decyzja o zmianie nazw szkół powszechnych na odpowiadające nowemu ustrojowi, wydana została dopiero 22 lipca 1937 r.⁴³ Wymogi stawiane poszczególnym typom szkół były zgodne z przepisami statutu, z tym że traktowano je z pewną tolerancją. W uzyskaniu stopnia organizacyjnego nie przeszkadzał fakt, iż w klasie kilkuletniej nie było planowanej liczby roczników, zaś w stosunku do szkół niedawno powstałych, rozwojowych, decydować miała organizacja docelowa⁴⁴.

Publiczne szkoły powszechne

rok szk.	ogółem	I stopnia		II stopnia		III stopnia		
		1 nauczyciel	2 n-li	3 n-li	4 n-li	5 n-li	6 n-li	7 n-li
1930/31	25 261	10 924	6 383	2 797	1 291	670	373	2 823
1931/32	25 452	11 362	6 272	2 784	1 266	636	388	2 744
1932/33	25 465	11 425	6 187	2 747	1 284	634	425	2 763
1933/34	25 882	11 848	6 117	2 723	1 269	661	418	2 846
1934/35	26 361	12 484	5 918	2 829	1 120	632	395	2 883
1935/36	26 603	12 827	5 782	2 836	1 169	641	402	2 946
1936/37	26 837	12 674	5 799	2 979	1 229	705	409	3 042
1937/38	27 235	12 543	5 861	3 231	1 220	765	3 615	

Uczniowie w publicznych szkołach powszechnych

rok szk.	ogółem	I stopnia				II stopnia				III stopnia					
		1 nauczyciel		2 n-li		3 n-li		4 n-li		5 n-li		6 n-li		7 n-li	
		tys.	%	tys.	%	tys.	%	tys.	%	tys.	%	tys.	%	tys.	%
1930/1	3833,1	722,0	19	727,7	19	463,8	12	275,8	7	173,4	5	114,8	3	1355,7	35
1931/2	4112,7	784,7	19	771,6	19	495,4	12	292,6	7	179,4	4	126,9	3	1462,2	36
1932/3	4385,3	836,1	19	811,4	19	510,8	12	308,7	7	183,4	4	144,4	3	1590,5	36
1933/4	4491,4	882,6	20	814,4	18	512,0	11	306,6	7	191,1	4	143,8	3	1640,9	37
1934/5	4516,7	929,5	21	788,2	18	533,9	12	295,8	7	186,6	4	135,9	3	1646,8	36
1935/6	4538,6	951,9	21	769,0	17	541,2	12	285,5	6	189,3	4	138,2	3	1663,5	36
1936/7	4593,0	920,9	20	760,0	17	564,9	12	298,0	6	208,4	5	138,9	3	1701,9	37

⁴¹ W porównaniu ze zwykłą klasą I klasa nadzwyczajna (I/II) miała po 2 godziny tygodniowo więcej języka polskiego i matematyki.

⁴² Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 209, s. 278-282.

⁴³ 8 lipca 1937 r. wydane zostało rozporządzenie MWRiOP o przystosowaniu ustawy z dn. 17 lutego 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych do wprowadzenia w życie nowego ustroju szkolnego.

⁴⁴ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 8, poz. 231, s. 312-313.

1937/8	4701,2	886,7	19	762,7	16	615,8	13	300,1	6	223,9	5	1912,2	41
---------------	--------	-------	----	-------	----	-------	----	-------	---	-------	---	--------	----

W rubryce szkoły 7-klasowe ujęte są także szkoły o większej liczbie klas.

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1932/33*, Warszawa 1934, s. 22, 23; *Statystyka szkolnictwa 1933/34*, Warszawa 1935, s. 17; *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, Warszawa 1938, s. 21, *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939, *Mały rocznik statystyczny 1936*, Warszawa 1936, s. 229.

W okresie wdrażania reformy stale wzrastała liczba szkół powszechnych, co wymuszone było względami demograficznymi. Najwięcej utworzono szkół I stopnia o 1 nauczycielu i III stopnia o 7 nauczycielach, w których przybyło najwięcej miejsc. Zmniejszyła się natomiast ilość szkół o 2 i 4 nauczycielach. W efekcie tych zmian w porównaniu z r. szk. 1931/32 w r. 1937/38 odsetek dzieci uczących się w szkołach I stopnia (dawniej 1 i 2-klasowych) zmalał z 38 do 35%, w szkołach II stopnia (2 i 3-klasowych) utrzymał się na poziomie 19%, zaś w szkołach najwyżej zorganizowanych wzrósł z 43 do 46%. Zważywszy, że działo się to w okresie kryzysu gospodarczego, rezultat taki można uznać za sukces, chociaż wciąż daleko było do planowanego przez ustawodawców uczynienia ze szkoły najwyżej zorganizowanej typu wyraźnie dominującego.

W celu poprawy drożności szkół powszechnych niżej zorganizowanych, czyli ułatwienia przechodzenia do szkół wyższego stopnia lub innych typów w 1937 r. wydano przepisy zawierające nowe rozwiązania⁴⁵. Obok ustalonych przez statut zasad przechodzenia bez egzaminu, pojawiły się teraz większe możliwości, warunkowane jednak zdaniem egzaminu. Najpoważniejszymi zmianami, wypaczającymi sens ustawowych rozwiązań, było dopuszczenie do gimnazjów ogólnokształcących uczniów, którzy ukończyli tylko rok nauki w kl. VI szkoły II stopnia, a zwłaszcza absolwentów szkoły I stopnia. Wprawdzie uwarunkowane to było zdaniem egzaminu (ale niepełnego) i douczaniem⁴⁶, a w drugim przypadku oznaczało stratę roku w porównaniu z uczniami szkoły najwyżej zorganizowanej, ale oznaczało przecież, że do gimnazjów pójdzie młodzież nie mająca ukończonej nauki w zakresie II szczebla programowego. Realia pracy szkół najniżej zorganizowanych, zwłaszcza o 1 nauczycielu, poddawały w wątpliwość odpowiednie przygotowanie uczniów do nauki w szkole średniej. Decyzja ta, podjęta przez ministra Wojciecha Świątosławskiego, który był podatny na naciski środowisk nauczycielskich, zwłaszcza lewicującego ZNP, była jedną z kilku wypaczających pierwotny charakter reformy jędrzejewiczowskiej. Spowodowana była oczywiście dążeniem do wyrównania szans dzieci z różnych środowisk, prowadzić

⁴⁵ Tamże, nr 9, poz. 310, s. 363.

jednak mogła do obniżenia poziomu szkół średnich i niepowodzeń młodzieży na tym etapie nauki.

Obok tego rozwiązania, naruszającego system organizacyjny szkolnictwa, minister zaproponował też inne ułatwienia dla uczniów ze środowisk wiejskich. Koncepcja zakładania szkół zbiorczych polegała na przechodzeniu po ukończeniu kilku klas dzieci ze szkół I i II stopnia do szkół III stopnia, oddalonych o więcej niż przepisowe 3 km od miejsca zamieszkania. Najprościej byłoby zastosować ją w odniesieniu do dzieci ze wsi położonych niedaleko miast, planowano także uruchomienie przynajmniej jednej szkoły wyżej zorganizowanej w każdej gminie. Założenie było takie, że szkoły zbiorcze będą powstawały w miejscowościach, z którymi jest dogodna komunikacja i do których często przybywa okoliczna ludność. Istniejące na tym terenie szkoły niżej zorganizowane prowadziłyby tylko młodsze klasy, przybierając charakter „szkół kadłubowych”, bądź też oddziałów filialnych. Rozwiązania takie były wprowadzane w życie, choć nie jest znana ich skala. W 1938 r. planowano, że każda gmina będzie miała w przyszłości przynajmniej jedną szkołę III, ewentualnie II stopnia, która spełniałby rolę szkoły zbiorczej⁴⁷.

Innym wyjściem byłoby umożliwienie docierania do szkół wyżej zorganizowanym dzieciom, które dotąd tej szansy nie miały. Polegałby ono na poprawie czy skróceniu drogi (np. przez budowę grobli, kładek, ścieżek) lub dowożeniu dzieci, które miałyby organizować władze, organizacje czy środowiska lokalne. Minister proponował też wykorzystanie na potrzeby szkół powszechnych istniejących burs, internatów stancji zbiorowych, bądź też zakładanie nowych⁴⁸. Rozwiązania te wymagały sporych nakładów finansowych i zaangażowania społeczności lokalnych. Stąd też minister pisał: *Odwołuję się do dobrej woli pp. Inspektorów szkolnych, kierowników szkół i nauczycieli, aby w poczuciu najlepiej pojętego obowiązku obywatelskiego zajęli się sprawą jak najtroskliwiej i zechcieli w miarę możliwości przyczynić się do powiększenia liczby młodzieży kończącej szkoły powszechne o*

⁴⁶ Przewidziano, że może być one prowadzone indywidualnie lub grupowo, w ciągu roku szkolnego lub na kursach wakacyjnych. Organizowane powinno być w szkole nieodpłatnie lub opłacane przez gminy, gromady czy rodziców. Funkcję douczania mogła też spełniać samodzielna praca ucznia.

⁴⁷ *Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r.*, Warszawa 1938, s. 27.

⁴⁸ W latach 30-tych niewiele dzieci wiejskich pobierało naukę w miejskich szkołach powszechnych. M. Czarnowska podaje, że w r. szk. 1931/32 tylko 2,8% uczniów w województwie warszawskim pochodziło spoza obwodu. Na tej podstawie wyliczyła, że prawdopodobnie ok. 41 tys. dzieci ze wsi uczyło się w miastach - M. Czarnowska, *Realizacja nauczania powszechnego na wsi [w:] Statystyka szkolnictwa 1937/38*, s. 92.

*najwyższym stopniu organizacyjnym. Poza słowami zachęty i odpowiednimi przepisami, innej pomocy w tej sprawie ministerstwo nie deklarowało*⁴⁹.

1.6 Realizacja powszechności nauczania w latach 1932-1939.

W początkowym okresie realizacji ustawy na planie pierwszym ciągle znajdowała się sprawa jak najpełniejszej realizacji powszechnego nauczania. Sytuacja się komplikowała, gdyż obok licznych roczników dzieci wkraczających w wiek szkolny nauką należało obejmować dzieci starsze, które w latach poprzednich jej nie rozpoczęły. Im to MWRiOP przyznawało pierwszeństwo w przyjmowaniu do szkół⁵⁰. Liczna była też grupa dzieci uczących się w szkole powszechnej pomimo przekroczenia wieku. W r. szk. 1934/35 było blisko 49 tys. uczniów, którzy znaleźli się w takiej sytuacji z powodu opóźnionego rozpoczęcia nauki i 77 tys. pozostających w szkole powszechnej dłużej niż 7 lat. W tym też czasie ponad 17 tys. (ok. 2,2% ogółu) uzyskało odroczenie obowiązku szkolnego z powodu utrudnionego dostępu do szkoły i ponad 42 tys. (5,5%) z powodu opóźnień w rozwoju⁵¹. Szybka likwidacja niższych klas gimnazjalnych powodowała konieczność zatrzymania w szkołach powszechnych dzieci starszych, nie stanowiło to jednak poważnego problemu, bo wraz z uczniami przesunięto do szkół powszechnych część nauczycieli z gimnazjów i seminariów nauczycielskich, a ponadto na mocy okólnika z 7 marca 1933 r. od r. szk. 1933/34 mieli pojawić się w szkołach bezpłatni praktykanci⁵². Istniała także możliwość przejmowania części zwolnionych sal.

W okresie międzywojennym nie dysponowano precyzyjnymi danymi dotyczącymi poziomu realizacji obowiązku szkolnego. Liczby przybliżone uzyskiwano porównując liczbę dzieci w wieku szkolnym z liczbą uczniów. Obliczano w ten sposób realizację powszechnego nauczania „brutto”, biorąc pod uwagę wszystkie dzieci objęte powszechnym nauczaniem, bez względu na wiek i na to, czy podlegają obowiązkowi szkolnemu oraz realizację „netto”- uwzględniającą spośród ogółu dzieci objętych powszechnym nauczaniem tylko te, które podlegają obowiązkowi. Za właściwy miernik wykonania obowiązku szkolnego uważano realizacją „netto”, częściej jednak posługiwano się tym drugim wskaźnikiem, jako znacznie łatwiejszym do ustalenia.

⁴⁹ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 9, poz. 310, s. 364-365.

⁵⁰ Tamże 1933, nr 3, poz. 59, s. 81.

⁵¹ M. Falski, *Kwestie*, s. 25, 39.

⁵² W roku tym pracowało w szkołach powszechnych 1347 praktykantów. Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 2, poz. 38, s. 46-47.

Różnica między nimi wynosiła zazwyczaj od 1 do 2 punktów procentowych. Marian Falski proponował obliczanie także tzw. realizacji „pełnej”, polegającej na porównaniu liczby wszystkich dzieci objętych powszechnym nauczaniem z liczbą dzieci podlegających obowiązkowi, a także potrzebujących przedłużenia nauki w szkole poza wiek obowiązku. Wskaźnik ten, bardzo trudny do obliczenia, w praktyce okazywał się najniższy⁵³.

rok szk.	Realizacja powszechnego nauczania („brutto”)							
	Polska			województwa				
	dzieci	uczniowie	%	centralne	wschodnie	poznańskie pomorskie	śląskie	południowe
1932/33	4 809	4 351	90,5	91,2	77,5	99,8	100,0	93,3
1933/34	4 945	4 462	90,2	91,5	77,0	99,2	99,7	93,2
1934/35	5 027	4 497	89,4	90,9	75,0	99,2	99,5	92,6
1935/36	5 101	4 542	89,0	90,8	74,7	99,3	99,2	92,1
1936/37	5 151	4 579	88,9	90,4	74,9	99,1	99,2	92,3
1937/38	5 165	4 647	90,0	91,4	77,9*	96,1*	99,3	93,3
1938/39	5 434	4 923	90,6	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.

* dane zaczerpnięte ze *Statystyki szkolnictwa* wskazują na gwałtowną niewyjaśnioną zmianę, być może są niedokładne

Źródło: A. Charszewski, *Realizacja nauczania powszechnego* [w:] *Statystyka szkolnictwa 1933/34*, Warszawa 1935, s. 79; *Statystyka szkolnictwa 1935/36*, Warszawa 1937, s. 8; *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, Warszawa 1938, s. 8; *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939, s. 17; *Sytuacja szkoły i nauczyciela*, Warszawa 1939, s. 17; *Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r.*, Warszawa 1938, s. 22.

Różnice w poziomie realizacji powszechnego nauczania w dużej mierze pokrywały się z dawnymi podziałami zaborowymi. Sytuacja najlepiej wyglądała na terenach byłego zaboru pruskiego, gdzie wskaźnik zawsze przekraczał 99%, nieco słabiej, lecz także zadowalająco na ziemiach byłego zaboru austriackiego (powyżej 90%), podobnie w byłym Królestwie, natomiast najgorzej na terenach wcielonych kiedyś do Rosji (poniżej 80%). Oczywiście obok tradycji na taką sytuację ogromny wpływ miała lokalna sytuacja ekonomiczna, poziom urbanizacji, stan dróg itp. Najwyższy wskaźnik wyliczono dla miasta stołecznego Warszawy – 102,1% w r. szk. 1936/37 (co oznacza, że nauczaniem powszechnym objętych było więcej dzieci niż podlegało obowiązkowi), najniższy dla Wołynia: 66,6%. Średnia dla całego kraju była bliska 90%⁵⁴.

Gdy pod koniec lat 30-tych zaczęło wyraźnie przybywać etatów nauczycielskich, ministerstwo zalecało kuratoriom, aby troszczyły się przede wszystkim o zakładanie nowych publicznych szkół powszechnych w miejscowościach nie należących do

⁵³ Np. jak podaje M. Falski, w r. szk. 1934/35 realizacja „brutto” wynosiła 91,1%, „netto” 89,6%, zaś „pełna” 88,8% - M. Falski, *Kwestie*, Warszawa 1936, s. 27.

⁵⁴ *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, Warszawa 1938, s. 8.

żadnego rejonu szkolnego i podnoszenie stopnia organizacyjnego szkół wiejskich. W r. szk. 1938/39 obowiązkiem szkolnym objętych zostało ok. 160 tys. dwunastolatków z województw południowych, dotychczas na mocy dawnych przepisów z niego zwolnionych⁵⁵.

W połowie lat 30-tych opozycja zarzucając rządowi zaniedbania w dziedzinie szkolnictwa posługiwała się liczbą 1 miliona dzieci nie objętych nauczaniem powszechnym. Dane te nie wynikają bezpośrednio z liczb publikowanych przez MWRiOP i GUS, zaczerpnięte zostały najprawdopodobniej z szacunków dokonanych przez Marian Falskiego. Opierając się, jak mówił, na liczbie ok. 600 tys. (dokładnie podawał 541 tys.) dzieci nie objętych nauczaniem powszechnym na początku r. szk. 1934/35, podawał liczbę 1 mln (dokładnie 902 tys.) dzieci nie objętych klasyfikacją pod koniec tego roku. Liczba ta nie znajdowała potwierdzenia w danych GUS i była wielokrotnie kwestionowana. Wanda Garbowska twierdzi, że różnice pomiędzy podawanymi cyframi wynikały głównie z przyjęcia różnej metody ich obliczania, wskazując że Falski posługiwał się realizacją „netto”, GUS – „brutto”. Nie jest to jednak wytłumaczenie wystarczające, nie zgadza się bowiem liczba uczniów, którzy byli zapisani do szkoły, ale pod koniec roku nie podlegali klasyfikacji. Dane opublikowane przez GUS nie wskazują na tak znaczący ubytek uczniów w ciągu roku szkolnego⁵⁶, nie wiadomo więc, czy Falski oparł się na liczbach znanych referatowi statystycznemu MWRiOP, ale nie publikowanych, czy też taki wniosek wysnuł na podstawie własnych obserwacji

i przypuszczeń. Inną kwestią jest czy słusznie przyjął on, że tylko uczniów klasyfikowanych można uznać za wypełniających obowiązek szkolny. Niewątpliwie przy określaniu poziomu wykształcenia społeczeństwa jest to podejście słuszne, natomiast niewłaściwa wydaje się taka interpretacja, jeśli dane mają posłużyć ocenie polityki szkolnej władz. Ich obowiązkiem jest bowiem zapewnienie uczniowi miejsca w szkole,

o czym świadczy jego zapisanie. Wobec rzadkich sytuacji zamykania szkół w trakcie roku, porzucanie nauki i w efekcie nieklasyfikowanie ucznia tłumaczyć można przede wszystkim jego postawą i sytuacją materialną rodziców, za co władze szkolne i państwowe ponosiły ograniczoną odpowiedzialność.

⁵⁵ *Referaty*, s. 25.

Bijąc na alarm w związku z tą przerażającą liczbą Marian Falski wskazywał, że tę grupę dzieci stanowią głównie najmłodsze i najstarsze roczniki podlegające obowiązkowi szkolnemu. *Głównym więc czynnikiem, powodującym to, iż liczba dzieci obowiązanych, a nie objętych szkołą dochodzi do 1 mln, jest nie tyle wyrastanie pewnej liczby dzieci bez żadnej nauki, co skracanie czasu pobytu w szkole poniżej okresu obowiązku przez bardzo znaczny odłam dzieci. Na baczność więc uwagę zasługuje nie tylko udostępnienie szkoły wszystkim dzieciom, ale również i zatrzymanie w szkole dziecka przez pełny okres obowiązku. W tym celu wysuwa się na plan pierwszy [...] kwestia zapobieżenia zbędnym opóźnieniom w rozpoczynaniu szkoły przez dzieci – oraz zapobieżenia tak masowemu u nas odpływowi ze szkół dzieci roczników starszych, przerywających naukę przed ukończeniem okresu obowiązku* – pisał w 1936 r.⁵⁷ Do podobnych wniosków doszła M. Czarnowska, która wyliczyła, że spośród dzieci wiejskich w r. szk. 1937/38 tylko 83% rozpoczynało naukę w 7 roku życia. Pozostałe szły do szkoły mając 8 czy 9 lat, ale już począwszy od 10-latków zmniejszał się odsetek dzieci pobierających naukę⁵⁸.

Ówczesni pedagodzy badający sytuację w szkolnictwie wskazywali na ogromny wpływ środowiska, z którego pochodziły dzieci na realizowanie przez nie obowiązku szkolnego. Regina Rudzińska stwierdziła na przykład, że z badanej przez nią grupy 163 dzieci z rodzin dotkniętych bezrobociem tylko 11 znalazło się w kl. VII w przepisany czas. Z pozostałych 5 uczęszczało do szkoły specjalnej, 24 w ogóle przerwało naukę, a reszta repetowała klasy⁵⁹. Wskazywano, że stosunek rodziców często decyduje o wypełnianiu przez dzieci obowiązku szkolnego, a kształtują go zazwyczaj status materialny, poziom wykształcenia, krąg kulturowy, organizacja życia społeczno-gospodarczego w środowisku lokalnym. Trudności materialne mogły wpływać na lekceważenie szkoły, jako mniej ważnej od chleba, ale także traktowanie jej jako miejsca dożywiania i wówczas odraczanie obowiązku wywoływało poczucie krzywdy⁶⁰.

⁵⁶ *Statystyka szkolnictwa 1935/36* podaje, że w koniec r. szk. 1934/35 w szkołach powszechnych uczyło się 4 655 379 dzieci, pod koniec roku pod klasyfikowano 4 521 056 uczniów, ubytek wynosił więc ok. 134 tys.

⁵⁷ M. Falski, *Kwestie*, s. 44.

⁵⁸ M. Czarnowska, op. cit., s. 91.

⁵⁹ R. Rudzińska, *Opóźnienia szkolne dzieci rodzin bezrobotnych* [w:] *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* pod red. H. Radlińskiej, Warszawa 1937, s. 147.

⁶⁰ A. Walicka-Chwalewska, *Wnioski* [w:] *Spoleczne przyczyny*, s. 430.

Dla niniejszej rozprawy ważne jest, na ile reforma szkolnictwa miała wpływ na poziom realizacji powszechnego nauczania. Jej krytycy z jednej strony zarzucali, że odwraca ona uwagę i niepotrzebnie pochłania środki potrzebne do zapewnienia dostatecznej ilości miejsc w szkole, z drugiej zaś wytykali, że nowe rozwiązania mają charakter oszczędnościowy i obniżają poziom szkolnictwa. Wydaje się, że sam Janusz Jędrzejewicz nie dostrzegał głębszego związku między tymi zagadnieniami, mając jedynie świadomość, że sytuacja gospodarcza i demograficzna utrudni przeprowadzenie zmian⁶¹. Analiza poszczególnych aspektów reformy wskazuje, iż jej celem było możliwie racjonalne, efektywne wykorzystanie istniejących środków. Z tego punktu widzenia wydaje się, że reforma dobrze się przysłużyła powszechności nauczania. Inną sprawą są finansowe koszty projektu, tutaj jednak brakuje odpowiednich wyliczeń. Nie wiemy, ile kosztowała reorganizacja szkolnictwa, ani ile za to można by otworzyć wiejskich szkół powszechnych. Wydaje się jednak, że wobec stopniowego i dość łagodnego wprowadzenia reformy, najpoważniejsze koszty stanowiły prace przygotowawcze, szkolenia, druk materiałów, nowe podręczniki itp. Wątpliwe, czy wydatkowane w ten sposób sumy wystarczyłyby rozbudowę sieci szkół i zażegnanie „katastrofy szkolnej”.

1.7 Warunki pracy publicznych szkół powszechnych.

Marian Falski obliczał, że w r. szk. 1933/34 w publicznych szkołach powszechnych przedmiotów świeckich nauczało 71 000-71 500 nauczycieli pełnoetatowych. Szacował, iż w stosunku do normalnych wymagań statutu (45,3 uczniów na 1 nauczyciela) brakowało ok. 42 500-43 500 nauczycieli, a według norm przejściowych (53,8 uczniów na 1 nauczyciela) ok. 25000. Najlepsza sytuacja była w woj. śląskim (44,3), najtrudniejsza w kieleckim (71,3), wołyńskim (71,1), poleskim (82,4)⁶². Sytuacja się pogarszała w związku z przyrostem liczby dzieci w wieku szkolnym. Problem nie polegał jednak na niedoborze wykwalifikowanych osób gotowych do podjęcia pracy w szkole, ale na braku etatów⁶³. Istniała wówczas dość liczna grupa bezrobotnych nauczycieli, których ministerstwo chciało wykorzystać, ale z powodu trudności budżetowych, zrobiono to w dosyć szczególny sposób. *Celem*

⁶¹ J. Jędrzejewicz, *W służbie idei*, s. 138.

⁶² M. Falski, *Kwestie*, s. 50, 52, 60.

⁶³ W r. szk. 1930/31 w publicznych szkołach powszechnych było 67 981 etatów, w r. szk. 1933/34 już tylko 66523 - M. Falski, *Kwestie*, s. 71.

umożliwienia pozostającym bez zajęcia kwalifikowanym kandydatom na nauczycieli szkół powszechnych praktycznego wdrażania się do zawodu zatrudniano ich jako bezpłatnych praktykantów. Praktyka taka mogła trwać rok, wyjątkowo dwa, a nauczyciele, którzy ją odbyli w przyszłości mogli liczyć na pierwszeństwo w zatrudnieniu i zaliczenie jej okresu do czasu pracy⁶⁴. Spodziewano się jednak, że na skutek likwidacji seminariów nauczycielskich pod koniec lat 30-tych może zabraknąć ludzi do pracy w szkolnictwie powszechnym. Sytuacja zaczęła się poprawiać po 1936 r. W r. szk. 1936/37 liczba etatowych nauczycieli wynosiła 74 482, rok później już 77 121, po dwóch latach: 78 827. Ich obciążenie, chociaż zmalało, ciągle było bardzo duże i w r. szk. 1937/38 wynosiło 62,4 ucznia na 1 nauczyciela⁶⁵.

W r. szk. 1937/38 wycofano ze szkół powszechnych większość nauczycieli przeniesionych czasowo ze szkół średnich w momencie wprowadzania reformy organizacyjnej⁶⁶.

Przeciętna liczba uczniów na jednego nauczyciela w publicznych szkołach powszechnych	
Rok szkolny	liczba uczniów na 1 nauczyciela
1927/28	49,9
1930/31	51,4
1931/32	58,3
1932/33	60,5
1934/35	60,9
1937/38	63,0

Źródło: M. Falski, *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa*, Warszawa 1936, s.49; *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939, s. 1.

Nieco inne dane podawało MWRiOP wyliczając, iż w r. szk. 1935/36 obciążenie wynosiło 63,4, rok później 61,7, a po dwóch latach 61⁶⁷.

Ważnym miernikiem poziomu warunków pracy szkół jest ilość izb i wielkość lekcyjnych oraz ich obciążenie. Marian Falski szacował, że w r. szk. 1933/34 niedobór izb lekcyjnych wyliczony w oparciu o normy statutu wynosił ok. 46 tys. (41%), a przyjmując normy przejściowe ok. 28 tys. (30%). Jeszcze bardziej wyraźny był brak budynków własnych, należących i w pełni przystosowanych do potrzeb szkoły. Po przezwyciężeniu kryzysu gospodarczego sytuacji zaczęła się poprawiać, choć na osiągnięcie stanu zadowalającego trzeba było jeszcze kilku lat.

Na skutek podjętej akcji budowy i przeróbek budynków szkolnych, zmierzającej do wyeliminowania sal mniejszych niż 30 m², a nawet 40 m²⁶⁸, odnośnie wielkości

⁶⁴ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 2, poz. 38, s. 46-47.

⁶⁵ W. Garbowska, op. cit., s. 165.

⁶⁶ Referaty, s. 25.

lokali osiągnięty został poziom dość zadowalający. W połowie lat 30-tych przypadało średnio 1,0- 1,3 nauczyciela i ponad 60 uczniów na izbę. Normy przewidujące 1 osobę na 1 m² nawet wymagający Marian Falski uważał za zbyt wygórowane, chociaż nie było daleko od ich spełnienia⁶⁹.

Pod koniec lat 30-tych ruszyła akcja budowy szkół powszechnych, organizowana m.in. przez Towarzystwo Popierania Budowy Publicznych Szkół Powszechnych. Finansowana była nie z budżetu MWRiOP, ale głównie z innych źródeł, takich jak Dodatek do Opłat Patentowych, Fundusz na Inwestycje Państwowe, Fundusz Opłat Studenckich, taksa administracyjna. Rząd przeznaczył kwotę 2 mln złotych na budowę szkół im. Marszałka J. Piłsudskiego na terenach wschodnich. W r. szk. na budownictwo szkolne przeznaczono ogółem 11 510 tys. zł, z czego 3 730 tys. na szkoły powszechne. W tej dziedzinie szkolnictwa sytuacja poprawiała się najszybciej, co przypisywano m.in. zaangażowaniu nie tylko państwa i samorządów, ale i szerokich grup społeczeństwa⁷⁰.

* * *

Reforma szkolna nie wytrzymuje próby życia. Milion dzieci nie pobierających nawet elementarnej nauki; do ostateczności doprowadzone przepełnienie szkół po miastach; utrudnienie, mimo stosowanych ułatwień, młodzieży wiejskiej dostępu do szkół średnich; jaskrawe obniżenie poziomu wiedzy w nowym gimnazjum [...] Ale dlaczego zawiodło wykonanie? Dlaczego nie nauczyciele gimnazjalni, ale zainteresowani rodzice tak często stwierdzają, że ich dzieci opuszczając po sześciu latach szkołę powszechną najwyższego stopnia, pod względem sprawności umysłowej, a zwłaszcza zasobu wiedzy stoją na poziomie niemal dawnych kandydatów do klasy pierwszej gimnazjów ośmioklasowych, a zupełnie nie wytrzymują porównania z dawnymi drugoklasistami? A czy nie jest prawdą, że do egzaminu wstępnego do gimnazjum trzeba obecnie specjalnego przygotowania? Czy nie jest prawdą, że w klasie piątej szkoły powszechnej specjalną opieką otacza się przyszłych kandydatów do gimnazjów,

⁶⁷ Tamże, s. 24.

⁶⁸ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 3, poz. 59, s. 83.

⁶⁹ M. Falski, *Kwestie*, s. 79, 83-84, w r. szk. na izbę przypadało 64 uczniów - *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, s. 1.

⁷⁰ *Referaty*, s. 13-14, 26.

*a zaniedbuje całą resztę? Czy nie jest to wypaczaniem istotnych zadań szkoły powszechnej, która ma zająć się tym szarym tłumem przeciętnych, a nie wybranymi? Czy nie jest przekreśleniem powszechności? – zapytywał w 1938 r. „Przegląd Pedagogiczny”⁷¹. Z oceny, dokonanej z pozycji nauczycieli szkoły średniej wynika, że szkoła powszechna nie sprostała postawionemu przed nią zadaniu. Nie potrafiła przygotować do gimnazjum tak, jak kiedyś jego młodsze klasy. *Dwa lata przebyte na najwyższym stopniu w szkole powszechnej albo nic nie dają, albo zaledwie bardzo nikle podstawy naukowe dla gimnazjum, chociaż wiek to najlepszy i najpodatniejszy do wchłaniania nauki. Te dwa lata pogłębiają nie naukę, tylko infantyлизм młodzieży, tak bardzo szkodliwy dla nauki w gimnazjum – pisał Alferd Hodbod, dyrektor szkoły średniej*⁷². Idąc tym tokiem myślenia, należałoby wyciągnąć wniosek, że w latach 30-tych za wcześnie było jeszcze na wprowadzanie jednolitości szkolnictwa. Najpierw trzeba było podnieść poziom szkolnictwa powszechnego, doinwestować je, dokształcić nauczycieli, poprawić warunki pracy itp. Inaczej spostrzegał sytuację ZNP. Uczestnicy narady Sekcji Kierowników Szkół Powszechnych w 1935 r. sygnalizowali *dyskredytowanie poziomu wychowawczego i naukowego szkół powszechnych przez szkoły średnie (kradzieże, egzaminy wstępne itd.), do czego przyczyniają się i zarządzenia władz szkolnych (w związku z redukcją godzin zostały również zredukowane prace pisemne uczniów [...])*⁷³. Z jednej strony sugerowano więc, że prowadzona jest celowa polityka psucia opinii szkołom powszechnym (ciekawe jest tu połączenie egzaminów wstępnych, interpretowanych jako podważenie zaufania do szkół powszechnych, z kradzieżami, czyli chyba rozpowszechnianiem informacji o takich incydentach), z drugiej zaś uznawano fakt obniżenia jej poziomu, tłumacząc to jednak postępowaniem władz. Natomiast pracownik MWRiOP Włodzimierz Gałęcki nową szkołę powszechną oceniał pozytywnie: *Wbrew jednak wielkim twierdzeniom konserwatywnych obrońców ośmioklasowego gimnazjum, a tych było dużo, trzeba skonstatować, że [...] przechodzenie gromadnie ze szkoły powszechnej do gimnazjum podniosło stanowczo wysiłki szkoły powszechnej, potrzebne do należytego przygotowania wychowanków*⁷⁴.*

⁷¹ J.B., *Z dyskusji pozjazdowych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 13, s. 179.

⁷² A. Hodbod, *Trudności w realizacji programu naukowego gimnazjów i liceów ogólnokształcących*, „Muzeum” 1937, s. 236.

⁷³ AZG ZNP, sygn. 1466, k. 108.

⁷⁴ W. Gałęcki, op. cit., s. 305.

Przygotowanie do dalszej nauki jest tylko jednym z zadań szkoły elementarnej. Przede wszystkim powinna ona ogół młodzieży wykształcić tak, aby poradziła sobie w dorosłym życiu, mogła uczestniczyć w życiu społecznym. Z tego punktu widzenia reforma szła w dobrym kierunku i poprawiając organizację szkoły, jej drożność z wyższymi szczeblami szkolnictwa, spełniła swoje zadanie.

2. Reforma szkoły średniej ogólnokształcacej.

2.1 Dwustopniowość szkoły średniej.

Organizacja i charakter tradycyjnych gimnazjów było dostosowane do ich pierwotnego celu, jakim było tworzenie elit. W latach 30-tych XX w. funkcji takiej już nie wypełniały, gdyż uczniów szkół średnich było zbyt wielu, żeby wszyscy mogli stać się elitą, a wykształcenie klasyczne nie gwarantowało już pozycji społecznej czy zawodowej. Trwające ponad dziesięć lat dyskusje i prace nad zreformowaniem szkolnictwa doprowadziły więc do wniosków, iż po pierwsze - wobec szybko postępującego rozwoju społeczno-ekonomicznego znaczna część młodzieży powinna uzyskiwać wykształcenie średnie, potrzebne w wielu zawodach i po drugie - trzeba stworzyć nowy system kreowania elit. Było to zgodne z opiniami niektórych socjologów, którzy jak Jan Stanisław Bystron nawiązywali o *uspołecznienie szkoły*, czyli dostosowanie jej do nowej struktury społecznej, sytuacji gospodarczej, rodzących się potrzeb i oczekiwań.

Zaobserwowano poza tym, iż duża część uczniów nie jest w stanie sprostać stawianym im w szkole średniej wymaganiom. W końcu r. szk. 1931/32 promowano 86,3% uczniów gimnazjów ogólnokształcących (w kl. I -91,6%, kl. II - 88,5%, kl. III - 88,7%, kl. IV - 81,2 %, kl. V - 83,3%, kl. VI- 81,7%, kl. VII - 81,3%, do matury dopuszczono 92,3% uczniów kl. VIII)⁷⁵. Jednak nie wszyscy spośród promowanych rozpoczęli po wakacjach naukę w następnej klasie, część porzucała ją w trakcie roku szkolnego. Na podstawie szczegółowych wyliczeń można ustalić, iż spośród uczniów, którzy we wrześniu 1931 r. rozpoczęli naukę w kl. I rok później w klasie II tej samej szkoły znalazło się 80,8%, w klasach wyższych odpowiednio 79,2%, 78%, 68,6%,

73,6%, 67,5%, 75,6%. Można więc przyjąć, że średnio co roku naukę kończyło, zmieniano szkołę, bądź repetowało klasę 25% uczniów. Gdy uwzględnimy repetentów i zmieniających szkołę okaże się, że naukę kontynuowało odpowiednio: 93,2, 90,5, 97,5, 83, 90,3, 85,2, 86,9 % uczniów. Oznacza to, że do klasy VII dochodziło tylko 52,5%,

a do VIII 45,6% uczniów, pozostali wcześniej porzucili szkołę, najczęściej z powodu problemów z nauką, a także trudności finansowych rodziców. Efektem tego było wchodzenie w dorosłe życie licznej rzeszy młodzieży bez uprzedniego zamknięcia jakiegokolwiek etapu nauki. Osoby takie zdążyły więc poznać tylko wcześniejsze epoki historyczne, część świata roślin itp.

Zaledwie niewiele ponad połowie uczniów, którzy uzyskiwali świadectwa dojrzałości udawało się to w normalnym terminie. 23% przedłużało naukę w gimnazjum o rok, a 2,3% o pięć i więcej lat⁷⁶.

W tej sytuacji za najlepsze rozwiązanie uznano podział okresu nauki w szkole średniej na dwa etapy. Pierwszy z nich odpowiadałby na postulat upowszechnienia wykształcenia średniego, potrzebnego w wielu zawodach, drugi zaś służyłby kreowaniu elit, przygotowując do studiów na wyższych uczelniach. Każdy z nich stanowiłby zamkniętą całość programową. Nie była to całkiem oryginalna koncepcja, podobne propozycje wysuwali wcześniej m.in. Ksawery Prauss, który pisał, że: *Dodatnia strona podziału na większą ilość stopni polega na tym, że w ciągu całego czasu trwania nauki ogólnokształcącej młodzież trafia na większą ilość momentów, kiedy wiedza ogólna zostaje harmonijnie zaokrąglona i kiedy może nastąpić decyzja co do dalszego wyboru drogi kształcenia się, zależnie od indywidualnych skłonności i zdolności ucznia*⁷⁷, a także Gerard Feliński, Roman Zawiliński, Stanisław Grabski i sam Janusz Jędrzejewicz

w 1927 r. Różniły się one między sobą czasem trwania nauki w poszczególnych typach szkół, wiekiem uczniów. Zazwyczaj proponowano, by niższy etap edukacji na poziomie średnim nazwać nauką w liceum, wyższy - w gimnazjum. W ustawie o ustroju szkolnictwa z 12 marca 1932 wprowadzając dwustopniowość szkolnictwa średniego przyjęto odwrotną kolejność – najpierw czteroletnie gimnazjum, potem dwuletnie liceum.

⁷⁵ Statystyka szkolnictwa 1932/33, s. 11.

⁷⁶ Statystyka szkolnictwa 1935/36, s. 4.

⁷⁷ K. Prauss, op. cit., s. 28.

O szczegółach podziału zdecydowały względy psychologiczne i społeczne. Kierując się zasadą dostosowania całej konstrukcji szkolnictwa do faz rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży, zgodnie ze stanem ówczesnej wiedzy psychologicznej, całą szkołę średnią związane z okresem pokwitania i młodzieńczym. Pierwszy z nich obejmował mniej więcej czas od 12-13 do 16-17 roku życia, okres „burzy i naporu”, wewnętrznych zmagających, buntu przeciw otoczeniu, wewnętrznej i zewnętrznej słabości. Zmiany, jakie wówczas zachodzą w konstytucji psychicznej i fizycznej młodzieży są tak głębokie, że wymagają szczególnej opieki, a w pracy szkolnej specjalnego materiału i metod postępowania. Do tego okresu dostosowano niższy stopień szkoły średniej - gimnazjum, przeznaczone dla młodzieży przeciętnej i bardziej uzdolnionej, nie uwzględniające profilów czy specjalizacji, stanowiące wspólną podbudowę dla dalszej nauki zawodowej bądź ogólnokształcącej. Jak pisał Janusz Jędrzejewicz: *program gimnazjum miał stanowić zakończoną całość, dającą istotnie młodzieży zasób pojęć i wiadomości, pozwalający jej na świadome orientowanie się we wszystkich zasadniczych dziedzinach współczesnego życia umysłowego, gospodarczego, społecznego i politycznego*⁷⁸. Jego absolwenci uzyskiwali część uprawnień przysługujących dotychczas abiturientom, np. dotyczących służby wojskowej. Mogli rozpocząć pracę bądź też kształcić się dalej - stworzono dla nich zupełną nowość - licea zawodowe, kończące się egzaminem maturalnym czyli uprawniające do podejmowania studiów. Mogli wybrać także liceum pedagogiczne, a najlepsi, przyszła elita intelektualna - dwuletnie liceum ogólnokształcące. Tak jak gimnazjum z okresem pokwitania, tak liceum związane z adolescencją, czyli okresem młodzieńczym, w którym stopniowo ustalają się zainteresowania, poglądy, kształtuje się człowiek dojrzały. Okres ten wymaga zupełnie innego niż poprzedni materiału nauczania, metod i środków postępowania.

Nauka w nowej, dwuetapowej szkole średniej miała trwać razem 6 lat, czyli o dwa lata krócej niż w tradycyjnym gimnazjum. Zdecydowano się tutaj na „przesunięcie” dwóch młodszych klas do szkoły powszechnej, która w ten sposób stała się dla przyszłych gimnazjalistów szkołą 6-letnią. Za rozwiązaniem takim przemawiała przede wszystkim zasada jednolitości szkolnictwa, w ten bowiem sposób bez względu

⁷⁸ J. Jędrzejewicz, op. cit., s. 145.

na dalsze plany życiowe wszystkie dzieci przez 6 lat miały pobierać naukę razem⁷⁹. Wskazywano także, że dzięki temu przesuwają się o dwa lata wiek podjęcia ważnej decyzji o podjęciu i kierunku dalszej nauki, co oczywiście było korzystne. Były nawet propozycje, aby pójść jeszcze dalej i „oderwać” od szkoły średniej trzy klasy, wydłużając minimalny czas nauki w szkole powszechnej do 7 lat, co było zgodne z postulatami środowisk lewicowych. Nie zdecydowano się na to uznając, że pozostawiony szkole średniej okres 5 lat nauki byłby zbyt krótki na zrealizowanie jej zadań, a wydłużać okresu nauki ze względów ekonomicznych nie można⁸⁰.

Pomimo tak wielu argumentów przemawiających za radykalną reformą średniej szkoły ogólnokształcącej, nowe rozwiązania miały wielu przeciwników. Przyzwyczajeni do 8-letniego okresu na realizację programu nauczyciele nie wyobrażali sobie realizacji zamkniętych cykli w ciągu czterech, jak w nowym gimnazjum, a zwłaszcza jak w liceum dwóch lat. *Po prostu nie potrafimy jak dotąd w ciągu 4 lat pokonać materiału potrzebnego dla wykształcenia ogólnego, zaczynając w tym czasie dwa nowe języki obce, mieszcząc całe pensum historii i sporą porcję wiedzy matematyczno-przyrodniczej, wreszcie dbając o higienę i usportowienie młodzieży. Toteż pojawiające się już cierpkie niekiedy zarzuty kolegów naszych z liceów pedagogicznych i z liceów zawodowych co do niedostatecznego przygotowania młodzieży są bardzo często usprawiedliwione*- przemawiał na posiedzeniu PROP przedstawiciel TNSW Tadeusz Mikułowski⁸¹. Prawdopodobnie trafnie użył zwrotu *nie potrafimy*, a nie *nie jest możliwe*. Trudności te mogły wynikać bowiem w większym stopniu z wieloletnich przyzwyczajzeń, ukształtowanego wyobrażenia o sposobie pracy w szkole średniej, niż z faktycznych wad organizacyjnych i programowych. Przypuszczalnie profesorowie starali się w ciągu 4 lat zrobić to, co robili dotychczas w 6, a zważywszy na niski poziom absolwentów szkół powszechnych i konieczność nadrabiania braków, może nawet w 7 czy 8 lat.

Wskazywano także na trudności wychowawcze wynikające z krótkiego kresu nauczania. *Już w gimnazjum dostajemy młodzież w najtrudniejszym okresie rozwojowym [...]. Zaledwie jednak zdołaliśmy z tego trudnego materiału stworzyć jakąś skoordynowaną całość, gdy młodzież nasza po czteroletnim zaledwie pobycie w szkole*

⁷⁹ Pozostałością dawnych dwóch dróg była jedynie VII klasa szkoły powszechnej (tzw. „czapka”) przeznaczona dla dzieci nie zamierzających kontynuować nauki w szkole średniej, a mająca dać im przygotowanie obywatelskie, orientację zawodową i podsumowanie wiedzy.

⁸⁰ W. Gałęcki, *Gimnazjum w nowym ustroju szkolnym*, „Gimnazjum” 1933, nr 1, s.2-4.

⁸¹ Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 24-25, s.370.

rozbiega się po różnych liceach i nagle u progu liceów stajemy znów wobec gromady nowych uczniów o nieznanych fizjonomiach duchowych, o zagadkowym wpływie na klasę. Te trudności wychowawcze mają oczywiście olbrzymi wpływ na wyniki nauczania – twierdził Tadeusz Mikułowski. TNSW zastrzegało się jednak, że nie dąży do powrotu starego systemu. Domagano się dłuższego okresu przystosowawczego i uprzedniego wypróbowania nowych rozwiązań w wybranych szkołach⁸².

2.2 Zreformowane gimnazjum ogólnokształcące.

Słowa *gimnazjum*, *liceum* pochodzą z greki, od której przejęła je łacina, a potem większość języków nowożytnych naszego kręgu kulturowego. *Gimnazjonem* nazywano w starożytnej Grecji park z budynkiem, przeznaczony do uprawiania ćwiczeń fizycznych, będący także miejscem spotkań towarzyskich i dysput. W związku ze specyfiką wychowania greckiego, kładącego nacisk na rozwój fizyczny, *gimnazjon* stał się miejscem pobierania nauki. W okresie hellenistycznym nazywano tak publiczne szkoły średnie, choć w rzymskim gimnazjum nie uprawiano już greckich ćwiczeń gimnastycznych. Po upadku świata starożytnego gimnazja, wraz z większością jego dorobku kulturalnego poszły w zapomnienie. W czasach nowożytnych powrócili do tej nazwy włoscy humaniści epoki odrodzenia, określający niekiedy w ten sposób wszelkie szkoły. W 1538 r. Jan Sturm założył w Strasburgu dziesięcioletnie gimnazjum o kierunku filologiczno-retorycznym. Model programowy i organizacyjny tej szkoły rozpowszechnił się szybko na terenach objętych reformacją, w Polsce pierwsze gimnazja powstały w Elblągu, Gdańsku i Toruniu. Na gimnazjach humanistycznych wzorowali swe kolegia jezuici. W XVIII wieku w programach szkolnych zwiększył się udział przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i języków obcych. W XIX wieku ukształtowały się dwa typy gimnazjów: klasyczne, oparte na studium języków i kultury klasycznej oraz realne - o profilu ekonomiczno-technicznym, oparte o przedmioty ścisłe. Na ziemiach polskich powstało wiele gimnazjów według wzorów przyjętych w państwach zaborczych.

Gimnazjum jest pod względem programowym w zasadzie jednolite i obejmuje naukę języka łacińskiego. Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego może jednak tworzyć gimnazja bez nauki języka łacińskiego. Program gimnazjum opiera się

⁸² Tamże, s.368-370.

na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej i uwzględnia obok wykształcenia ogólnego praktyczne potrzeby życia⁸³. Tylko tyle o nowym gimnazjum mówiła ustawa, a reforma gimnazjum stanowiła najradykałniejsze posunięcie w całym przedsięwzięciu. Typ szkoły, do którego przywiązywano dotychczas największą wagę, został potraktowany „najsurowiej”. Z dawnych ośmiu klas pozostawiono tylko cztery, czyli połowę młodzieży i połowę czasu na realizację materiału. Dla wielu ludzi wykonanie tych postanowień było zupełnie niewyobrażalne, a ustawodawcy niewiele wyjaśniali. Przybliżyć ich wizję miał dopiero nowy statut gimnazjum ogólnokształcącego i programy, tymczasem stopniową realizację postanowień ustawy rozpoczęto natychmiast, rozporządzeniem ministra z 30 maja 1932 r., kiedy wstrzymane zostało przyjmowanie kandydatów do klas pierwszych gimnazjów. Na mocy rozporządzenia z 1 kwietnia 1933 r. istniejące gimnazja ośmioklasowe zostały przekształcone w szkoły czteroklasowe, poprzez wstrzymanie w r. szk. 1933/34 kandydatów do kl. II, a w latach następnych do kolejnych klas wg dawnego ustroju. Z początkiem r. szk. 1933/34 dotychczasowa kl. III została przekształcona w kl. I, w latach następnych powstawać miały klasy II, III i IV wg. nowego ustroju. Uczniowie starsi mieli kończyć szkołę według starych zasad. Zorganizowanie liceów zaplanowano dopiero na r. szk. 1937/38, tak aby naukę w nich mogli rozpocząć uczniowie, którzy ukończyli gimnazjum nowego ustroju⁸⁴.

Na *Statut gimnazjum państwowego* trzeba było czekać aż półtora roku, gdyż rozporządzenie o organizacji gimnazjów państwowych minister Janusz Jędrzejewicz wydał dopiero 31 października 1933 r. Chociaż gimnazjum i liceum w myśl ustawy stanowiły pewną całość jako szkoła średnia, zdecydowano się na wydanie odrębnych rozporządzeń dla każdej z tych szkół, podkreślając przez to ich niezależność. Statut był obszernym, składającym się z 86 punktów ujętych w ośmiu częściach dokumentem. Jego ustalenia dotyczyły zadań szkoły, jej zasad organizacyjnych, czasu nauki, zadań dyrektora, nauczycieli, obowiązków uczniów, metod i organizacji nauczania, pracy wychowawczej itp. Stanowiły rozwinięcie postanowień i idei zawartych w ustawie, bardzo wyraźnie do niej nawiązując, poprzez stosowanie zaczerpniętych z niej sformułowań. Tak więc określając cele gimnazjum pisze się, że ma dać takie wychowanie i wykształcenia, które umożliwi *pełnienie w życiu zorganizowanego w ramach państwa społeczeństwa funkcji wymagających ogólnego wykształcenia*

⁸³ Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 641.

*średniego i dalszą naukę w liceum*⁸⁵. Spełnianie funkcji uczelni nie miało być jedynym zadaniem gimnazjum, gdyż gromadząc wokół siebie rodziców i innych współpracowników, szkoła mogła spełniać poważną rolę społeczno-kulturalną, wyraźną szczególnie w małych ośrodkach. Zadania te określały wysokie wymagania wobec pedagogów: *Nauczyciel musi być człowiekiem żywym, świadomym tego, co się wokół niego na świeci, w Państwie, w społeczeństwie i najbliższym środowisku dzieje, orientującym się w potrzebach rzeczywistości i dostatecznie mocno uspołecznionym* - komentował współautor statutu Włodzimierz Gałęcki⁸⁶.

Zgodnie ze wskazaniami w ustawie podstawowym typem gimnazjum była tradycyjna szkoła prowadząca nauczanie języka łacińskiego. Gimnazjum bez łaciny, pomyślane jako szkoła dla młodzieży charakteryzującej się wyjątkowym brakiem uzdolnień językowych, mogło powstać tylko jako drugie, alternatywne w danej miejscowości. Mogło też funkcjonować samodzielnie albo razem ze szkołą „łacińską” i również w wariantach z lub bez liceum. Statut dopuszczał tworzenie gimnazjów koedukacyjnych, jednak tylko tam, gdzie nie było żeńskiej szkoły średniej, bądź gdzie były *specjalnie sprzyjające po temu warunki*, przez co chyba rozumieć należy wcześniejsze istnienie takiej szkoły, bądź dużą ilość gimnazjów działających w danym ośrodku⁸⁷. Postanowienie to interpretowano jako pewien przełom w traktowaniu szkoły koedukacyjnej, uważanej dotąd za mniejsze zło, w przypadku braku odpowiednich szkół, za krok do równouprawnienia. Przewidziano, iż gimnazjum składać się będzie z 8-12 oddziałów (wyjątkowo - 4) liczących maksymalnie 45 uczniów (dla niektórych przedmiotów dopuszczano dzielenie oddziału na mniejsze grupy). Zakładano więc istnienie klas równoległych, co było korzystne ze względów ekonomicznych i organizacyjnych, jako że umożliwiało zatrudnianie nauczycieli na pełnych etatach. Przyjęta liczebność klas, chociaż niższa niż zdarzało się to dotychczas w niektórych szkołach, już wówczas uznawana była za dużą, utrudniającą pracę, ale wymuszona została z jednej strony przez finansowe możliwości państwa, a z drugiej - potrzeby społeczne. Nie dopuszczano jednak do powstawania szkół ogromnych, liczących dużo ponad 500 uczniów, gdyż rozwiązanie takie uznawano za niekorzystne ze względów wychowawczych. Dotyczyło to także placówek, w których pod wspólnym kierownictwem działały dwie szkoły (np. gimnazjum i liceum). Liczbie oddziałów miała

⁸⁴ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 5, poz. 97, s. 175-176.

⁸⁵ Tamże, nr 13, poz. 184, s. 554.

⁸⁶ W. Gałęcki, *Statut gimnazjum państwowego*, „Gimnazjum” 1933/34, nr 4-5, s.122.

odpowiadać minimalna liczba tzw. nauczycieli własnych, tzn. takich, dla których dana szkoła jest podstawowym miejscem zatrudnienia, co gwarantowało stabilność ciała pedagogicznego i jego zaangażowanie w pracę szkoły.

Ustalony przez statut czas nauki wynoszący 30-32 godzin przedmiotów obowiązkowych tygodniowo, przewidywał wprowadzenie nowych programów, mniej przeładowanych niż dawne. Wytyczne dla ich autorów zakładały maksymalnie 31 godzin⁸⁸, statut dodawał godzinę na potrzeby szkół z niepolskim językiem nauczania lub utrakwistycznych. Dodatkowo uczniowie mogli uczęszczać na zajęcia z przedmiotów nadobowiązkowych, nie więcej jednak niż na 4 godziny tygodniowo, przy czym dzienne obciążenie ucznia w sumie nie mogło przekroczyć 6 godzin lekcyjnych, 45-minutowych. Nauka miała odbywać się 6 dni w tygodniu w godzinach przedpołudniowych, po południu odbywać się miały zajęcia ruchowe, nie wolno było jednak uczniowi uczęszczać na więcej niż 2 godziny tygodniowo. W ten sposób wykluczono możliwość nieproporcjonalnego obciążenia uczniów w ciągu tygodnia, przeznaczania całych dni np. dla celów wychowawczych, czy prowadzenia wyłącznie nauki popołudniowej.

Wyraźną intencją autorów statutu było podkreślenie odpowiedzialności poszczególnych uczestników życia szkolnego. Dostyć precyzyjnie określone zostały więc ich obowiązki. Według zasady jednoosobowego kierownictwa, szczególną rolę nadano osobie dyrektora szkoły (w przypadku szkoły żeńskiej - przełożonej), którego kompetencje zostały rozszerzone. Obok funkcji reprezentacyjnych, organizacyjnych i administracyjnych powierzono mu rolę głównego wychowawcy młodzieży, nadzorcy procesu dydaktycznego, doradcy nauczycieli oraz obowiązek pracy nauczycielskiej. Podkreślenie, że wartość szkoły zależy głównie od dyrektora, odbierano jako ograniczenie znaczenia wizytatora⁸⁹. Na nauczycielu, oddanym wychowaniu i nauczaniu młodzieży, ciążyła odpowiedzialność za metody nauczania, wychowania i ich efekty, obowiązek pracy *na poziomie odpowiadającym współczesnemu stanowi wiedzy i doświadczenia* oraz stałego kształcenia się. Wśród tych ogólnych wytycznych pojawia się konkretna rada, aby starać się poznać warunki życia i pracy uczniów. Postanowienia te dotyczyły wszystkich nauczycieli, jedynie dodatkowe wskazanie otrzymywali katecheci, do których powinności zaliczono także szczególną troskę o życie religijne

⁸⁷ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 13, poz. 184, s. 555.

⁸⁸ *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna. Gimnazjum*, Lwów 1933, s. 47.

swych uczniów. W osobny punkt wyodrębniono zakres obowiązków opiekuna klasowego, które stanowiły rozszerzenie i wzmocnienie zasad dotyczących ogółu nauczycieli. Funkcji tej, istniejącej już wcześniej, lecz często ograniczającej się do spraw porządkowych, nadano ważną rolę wychowawczą. Statut wymieniał także lekarza i psychologa szkolnego (zatrudnianie go nie było obowiązkowe), którzy obok dyrektora i nauczycieli wchodził w skład Rady Pedagogicznej. Uprawnienia tego ciała miały być precyzyjnie określone innymi przepisami, tutaj zaznaczono jedynie podstawowe zadania, takie jak wyrabianie sobie opinii o poszczególnych uczniach, klasach i całej szkole pod względem naukowym i wychowawczym, opracowywanie sposobu podwyższania poziomu szkoły, przygotowywanie planu pracy. Tej części postanowień przyświecała zasada pracy zespołowej, współpracy pomiędzy dyrektorem i wszystkimi nauczycielami, wyraźnej zwłaszcza w dziedzinie wychowawczej.

Kolejna grupa zasad statutu, pozostając w ścisłym związku z wytycznymi programowymi, dotyczyła kwestii nauczania. Przypomniano, iż program gimnazjum oparty jest na drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej. Określony został cel programu - *winien zapewnić głębsze i obszerniejsze niż w szkole powszechnej poznanie kultury Polski, z uwzględnieniem związku z życiem praktycznym i gospodarczym oraz systematyczne wprowadzenie w kulturę ogólnoludzką w łączności z Polską*⁹⁰. Sformułowanie te świadczyło o humanistycznym sprofilowaniu gimnazjum ogólnokształcącego i wyraźnym zaznaczeniu w programach wychowania państwowego. Do przedmiotów obowiązkowych należały: religia, język polski, język łaciński, język obcy nowożytny, historia, geografia, przyroda, fizyka i chemia, matematyka, zajęcia praktyczne i ćwiczenia cielesne. W szkołach bez łaciny te miały poszerzone miało być nauczanie języka polskiego, obcego nowożytnego i zajęć praktycznych, co oznaczało utrzymanie humanistycznego profilu szkoły. Przedmioty nadobowiązkowe były to: drugi język obcy nowożytny (najlepiej jednego z państw ościennych, nauka o charakterze praktycznym miała rozpoczynać się w drugim półroczu II klasy), rysunek i śpiew. Uczeń mógł wybrać jeden, wyjątkowo tylko dwa przedmioty nadobowiązkowe, zajęcia te miały być prowadzone dla grupy liczącej przynajmniej 15 uczniów.

Statut ogólnikowo poruszał kwestie metodyczne, określając rolę podręcznika, środków pomocniczych i urządzeń szkolnych oraz samodzielnej pracy uczniów. *Żadna metoda nie może być uznana za wyłącznie obowiązującą przy nauczaniu danego*

⁸⁹ W. Gałęcki, *Statut*, s.125.

przedmiotu pisano, umożliwiając nauczycielowi wybór form pracy, ale też obligując go do ich urozmaicania⁹¹. Nie oznaczało to jednak pozostawienia wolnej ręki, gdyż sam statut zawierał już pewne wytyczne w tej materii. W celu uniknięcia nadmiernego obciążenia uczniów pracą domową określono, że w procesie nauczania ma ona odgrywać jedynie rolę uzupełniającą i nie może zajmować więcej niż dwie, a w klasach wyższych dwie i pół godziny dziennie. Nowe podejście do nauczania, oparte na podstawach psychologicznych, zapowiadał punkt mówiący, że powinno być ono dostosowane do wieku i poziomu rozwoju uczniów. Jego celem miało być nie tylko opanowanie określonych wiadomości, lecz także rozwój uzdolnień uczniów i wdrażanie ich do samodzielnej, systematycznej pracy oraz praktycznego wykorzystywania wiedzy.

Autorzy statutu, zgodnie z ówczesną tendencją, duży nacisk położyli na dosyć szczegółowo omówione kwestie wychowania. Określenie jego celów zaczerpnięte zostało z ustawy o ustroju szkolnictwa. Oddziaływanie wychowawcze miało odbywać się w formie bezpośredniego wpływu na uczniów, wspierania ich pracy nad sobą, nauczania (chodziło tu o dobór treści, organizację nauki, wyrabianie aktywności, systematyczności itp.), organizowania życia zbiorowego i współdziałania z domem. Zaznaczono, że poprzez oddziaływanie na uczniów pośrednio gimnazjum ma możliwość wywierania wpływu na jego środowisko. Jako ośrodek życia kulturalnego może także wpływać nań bezpośrednio. Dyrektor i grono nauczycielskie uzyskali prawo i obowiązek kontroli i opieki nad wszystkimi organizacjami uczniowskimi oraz pilnowania, aby uczniowie *nie rozpraszali się przez branie udziału w zbyt wielu organizacjach*⁹². Uważając tworzenie gimnazjów koedukacyjnych za ryzykowne pod względem wychowawczym, postawiono wymóg wprowadzenia specjalnej opieki nad ich uczniami. W szkołach kierowanych przez mężczyznę jedna z utalentowanych pedagogicznie nauczycielek miała sprawować opiekę nad uczennicami, w przypadku przełożonej-kobiety, nauczyciel miał opiekować się chłopcami⁹³.

⁹⁰ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 13, poz. 184, s. 558.

⁹¹ Tamże, s. 560.

⁹² Tamże, s. 561.

⁹³ M. Dzierzbicka na łamach „Oświaty i Wychowania” komentowała: *W ten sposób dąży się do stworzenia z gimnazjum zharmonizowanej całości wychowawczej, przenikniętej należyłą atmosferą wychowawczą. A jednak w tych ramach pozornie ciasnych nie tylko zostaje dość możliwości do samodzielnej pracy wychowawców, ale bez tej samodzielności nie uda się osiągnąć celu zasadniczego. Dyrektor i nauczyciele mają przecież wychowywać swych uczniów przede wszystkim przez bezpośredni swój wpływ na uczniów w szkole i poza szkołą.(...) Statut rozmyślnie podkreśla ten sposób oddziaływania*

W rozdziale dotyczącym zadań uczniów po raz kolejny przypomniana została ustawowa koncepcja celów wychowawczych, sformułowana tak, aby odnosiła się do młodzieży. Do szczególnych obowiązków uczniów zaliczono: dążenie do rozwoju umysłu, charakteru i uczuć, hartowanie woli i ciała, szacunek dla starszych, uczestnictwo w życiu uczniowskim, rzetelność, uczynność, pomoc słabszym, dbałość o honor i dobro szkoły, poczucie odpowiedzialności za słowa i czyny. *Źródłem zadowolenia i nagrodą za trudy jest dla ucznia przeświadczenie o dobrze wykonanej pracy i należycie spełnionym obowiązku* - pisano⁹⁴.

Największe znaczenie praktyczne miały zawarte w statucie ustalenia co do trybu przyjmowania, przenoszenia, oceniania uczniów, których nie przesądzała ustawa. Ustalała ona jedynie dolną granicę wieku dla uczniów przyjmowanych do gimnazjum na 12 lat. Teraz określono też granicę górną, którą stanowił wiek 16 lat. Postanowiono, iż tak jak dotychczas, rekrutacja do gimnazjum odbywać się będzie na drodze egzaminów, mających na celu wykazanie odpowiedniego poziomu rozwoju ogólnego i dostatecznego zasobu wiedzy. Uczniowie, którzy ukończyli sześć klas szkoły powszechnej mieli być egzaminowani z języka polskiego (z elementami historii), geografii (z elementami przyrody) i arytmetyki z geometrią. Uwzględniane miało być świadectwo szkoły powszechnej. Kandydaci nie posiadający takiego świadectwa mieli przystępować do egzaminu z wszystkich przedmiotów nauczania w zakresie drugiego szczebla programowego szkoły powszechnej (z wyjątkiem rysunku, śpiewu, zajęć praktycznych i ćwiczeń cielesnych). W razie niedostatecznej liczby miejsc w szkole, o przyjęciu miały decydować poziom przygotowania i uzdolnienia. Pozostali mogli podjąć naukę w innych gimnazjach, bez ponownego podchodzenia do egzaminu. Wyraźnie zaznaczono, iż do gimnazjum ogólnokształcącego mogą być przyjęci także uczniowie, którzy zdali egzamin wstępny do gimnazjum zawodowego, co podkreślało równorzędność tych typów szkół. Do klas wyższych kandydaci mogli być przyjmowani po złożeniu egzaminów z wszystkich przedmiotów obowiązkowych nauczanych w klasie poprzedniej. Do innego gimnazjum można było przejść bez egzaminu, chyba że istniały różnice programowe.

wychowawczego - przez przykład - jako zbyt mało dotąd doceniany. - M. Dzierzbicka, *Statut nowych gimnazjów państwowych*, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 1-2, s.56-57.

⁹⁴ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 13, poz. 184, s. 563.

O ogólnej ocenie ucznia, zdaniem autorów statutu decydować miało wiele czynników, przy czym za najważniejszy uznano pracę ucznia (jej samodzielność, planowość, intensywność itp.). Poza tym wymieniano: warunki domowe, kondycję fizyczną, uzdolnienia i zamięłowania, efekty pracy oraz *ustosunkowanie się do życia klasy i szkoły*⁹⁵. Opinię taką miała wydawać Rada Pedagogiczna na koniec każdego z czterech okresów szkolnych. Wyniki w nauce miały być oceniane według kryteriów obowiązującego programu nauczania i na podstawie obserwacji postępów ucznia. Oceny niedostateczne musiały być uzasadniane na piśmie. Stopnie uzyskane za poszczególne okresy miały wpływ na stopnie za okresy następne, pod koniec IV okresu wystawiano ocenę roczną. O promocji do następnej klasy decydowało uzyskanie pozytywnych ocen ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych⁹⁶, przedmioty nadobowiązkowe nie miały wpływu na promocję.

Włodzimierz Gałęcki, ówczesny wizytator i naczelnik wydziału szkół średnich MWRiOP we swych wspomnieniach podkreśla, że w egzaminach wstępnych do gimnazjów uczestniczyli zawsze obserwatorzy ze szkół powszechnych (członkowie inspektoratu szkolnego, kierownicy szkół powszechnych lub ich nauczyciele). *Pozwoliło to w wielu przypadkach zapobiegać przypadkowym krzywdom, a przede wszystkim przyzwyczajało nauczycieli szkół średnich do stawiania wymagań czy formułowania pytań bardziej odpowiadających temu, czego kandydaci uczyli się rzeczywiście w szkole powszechnej. Wyrównywało to również istniejący od dawna przedział między szkołą powszechną i średnią – uważał*⁹⁷.

Statut, zgodnie z wolą większości nauczycieli, nie przewidywał egzaminów końcowych w gimnazjum. Świadectwo ukończenia szkoły otrzymywali uczniowie, którzy na koniec klasy IV uzyskali pozytywne oceny ze wszystkich przedmiotów obowiązkowych i zachowania. Uprawniało ono do ubiegania się o przyjęcie do szkoły typu licealnego, do której gimnazjum przesyłało informacje o uczniu. Na mocy rozporządzenia ministra z 1936 r. egzaminy końcowe musieli składać uczniowie szkół prywatnych bez praw publiczności, jeśli chcieli uzyskać uprawnienia takie jak absolwenci gimnazjów państwowych. Według regulamin opublikowanego w 1937 r. egzaminy takie mogły odbywać się dwa razy w roku, w szkołach państwowych lub prywatnych z uprawnieniami. Uczniowie podchodzący do egzaminu, traktowani jako

⁹⁵ Tamże, s. 565.

⁹⁶ W wyjątkowych przypadkach, określonych oddzielnymi przepisami, uczeń mógł być promowany do klasy II lub III z jednym stopniem niedostatecznym.

eksterni, zdawać mieli pisemnie język polski, język obcy nowożytny, łacinę i matematykę. Z pozostałych przedmiotów (oprócz wychowania fizycznego) obowiązywały egzaminy ustne. Jeśli zdający uzyskiwał ze wszystkich przedmiotów oceny pozytywne, otrzymywał świadectwo ukończenia gimnazjum. W razie niepowodzenia egzamin można było rozmawiać jeszcze dwa razy⁹⁸.

Pomimo braku egzaminu końcowego, ukończenie gimnazjum potocznie nazywano „małą maturą”, przez analogię do właściwej matury, uzyskiwanej po ukończeniu liceum. Określenie takie miało sens o tyle, że świadectwo gimnazjalne nadawało pewne uprawnienia np. w wojsku i przede wszystkim w dalszej nauce. Prawdopodobnie jednak używano go głównie z chęci dowartościowania absolwentów gimnazjów.

Statut gimnazjum państwowego był konsekwentnym rozwinięciem koncepcji szkoły średniej zawartej w ustawie. Charakterystyczne dla tego dokumentu jest silne podkreślenie zadań wychowawczych szkoły i oparcie się na nowoczesnych koncepcjach pedagogicznych, psychologicznych i metodycznych. Przejawia się ono w położeniu nacisku na indywidualne podejście do ucznia, rozwijanie samodzielności pracy i myślenia, kształcenie umiejętności operowania wiedzą itp., które przysłaniają samo zdobywanie wiadomości. Dokument ten, określając zasady organizacji, charakter i ducha gimnazjum, miał służyć za podstawę do dalszych prac ministerialnych. Jego rozwinięciem miały być przyszłe zarządzenia, instrukcje oraz regulaminy, regulujące poszczególne dziedziny działalności gimnazjum.

Zdecydowano, iż w gimnazjum nie będzie podziału na profile, wszystkie klasy będą pracowały według tego samego programu. Za rozwiązaniem takim przemawiali psychologowie, wskazujący iż w tym okresie życia młodzież nie posiada jeszcze sprecyzowanych, głębokich i stałych zainteresowań. To jednak było zbyt mało, aby określić specyfikę przeszłego gimnazjum. Stanisław Seweryn - wizytator ministerialny pisał na łamach „Oświaty i Wychowania”: *Gimnazjum jest więc pod względem programowym jednolite. Jeżeli tak, to nasuwałoby się pytanie, jaki ono ma mieć charakter - humanistyczny czy matematyczno-przyrodniczy? Zdobycze nowoczesnej techniki, opanowanie przez nią wszystkich dziedzin życia wskazują, że charakter*

⁹⁷ W. Gałęcki, *Jeszcze raz*, s. 305.

⁹⁸ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 58, s. 76-80. Ciekawostką tego regulaminu jest pkt. 14: *Jeżeli kandydat korzysta w czasie egzaminu z cudzej pomocy lub posługuje się niedozwolonymi środkami pomocniczymi, przewodniczący Komisji może go skreślić z listy zdających; w wyjątkowych przypadkach*

matematyczno-przyrodniczy, techniczny byłby najbardziej właściwy. Jednakże zapatrzenie się w wielkość i potęgę maszyny odrywa dzisiaj aż nadto często myśl od samego człowieka, którego pełni władz duchowych potrzeba dzisiaj więcej niż kiedykolwiek. Ta krótkowzroczność uniemożliwia regulowanie różnych problemów dzisiejszego życia. [...] Społeczeństwo demokratyczne, o jakie przede wszystkim chodzi w ustawie, musi poprzez bezduszną maszynę zobaczyć człowieka, jego dolę i niedolę, jego radości i cierpienia. Tego nie może dokonać wykształcenie, oparte wyłącznie o matematykę, przyrodę i technikę, natomiast może to osiągnąć kształcenie i wychowanie oparte o podstawy humanistyczne, które wytwarzają w młodzieży umiejętność i zdolność widzenia i odczuwania człowieka poprzez dzieło literackie czy fakt historyczny, a tym samym wytwarzają silne poczucie przynależności do społeczeństwa⁹⁹.

Pomimo, iż statut gimnazjum państwowego regulował sprawę przyjmowania uczniów do gimnazjów, w 1937 r. opublikowany został odrębny regulamin, obowiązujący od 1 czerwca tego roku. Zawierał on bardzo szczegółowe ustalenia, ujęte w 29 punktach i wzory zaświadczeń wydawanych przez komisje egzaminacyjne. Nie zmieniały one przepisów statutu, większość z nich dotyczyła kwestii technicznych - dokładnych terminów, potrzebnych dokumentów, procedur itp. Na uwagę zasługuje tutaj przepis z punktu 11, określający wymagania w stosunku do kandydatów. Zgodnie z ustawą o ustroju szkolnictwa do gimnazjum mogli być przyjmowani uczniowie, którzy ukończyli sześć klas szkoły powszechnej najwyżej zorganizowanej, czyli naukę z zakresu pierwszego i drugiego szczebla programowego. Omawiane rozporządzenie uwzględniało także absolwentów szkół niżej zorganizowanych. W przypadku szkół powszechnych

II stopnia wymagano świadectwa ukończenia pierwszego roku nauki w dwuletniej klasie VI, co oznaczało równouprawnienie ich z uczniami szkół III stopnia, gdyż mogli rozpoczynać naukę w szkole średniej w tym samym wieku. Byliby jednak słabiej przygotowani, gdyż program pełnych dwóch pierwszych szczebli programowych realizowano w szkole II stopnia w ciągu 7 lat.

Jeszcze bardziej zaskakujące było dopuszczenie do gimnazjów absolwentów szkół najniżej zorganizowanych, od których wymagano świadectwa ukończenia trzyletniej klasy IV, bez konieczności uzupełniania wykształcenia w szkole wyżej

przewodniczący może go dopuścić do powtórnego egzaminu piśmiennego, przy czym nowy temat egzaminu wyznacza przewodniczący Komisji w porozumieniu z właściwym egzaminatorem.

zorganizowanej, jak to przewidywała ustawa¹⁰⁰. Uczniowie ci pobierali naukę z zakresu pierwszego szczebla programowego, wzbogaconego jedynie o elementy szczebla drugiego, wątpliwe było więc ich przygotowanie do szkoły średniej. Zweryfikować je miały egzaminy wstępne, do których przystępowali na takich samych zasadach jak absolwenci innych szkół powszechnych z uprawnieniami szkół państwowych (czyli egzaminy pisemne z języka polskiego i matematyki oraz ustne z polskiego z elementami historii, geografii z elementami przyrody i arytmetyki z geometrią).

Rozwiązanie to gruntownie zmieniałoby wymowę i konsekwencje wprowadzenia zasad nowego ustroju szkolnictwa. Nieaktualny stawał się zarzut dyskryminowania dzieci ze środowisk wiejskich, pogłębiania różnic społecznych, wysuwany przez środowiska lewicowe. Teraz szanse zostały wyrównane. Natomiast pod znakiem zapytania stawał charakter gimnazjum ogólnokształcącego z jego ambitnym programem i zadaniem przygotowania młodzieży do pracy umysłowej na wielu stanowiskach. W momencie gdy w 1934 r. w I klasie gimnazjum nowego ustroju po raz pierwszy znaleźli się wyłącznie absolwenci szkół powszechnych, nauczycieli zwrócili uwagę na ich niedostateczne, znaczenie słabsze niż dawniej absolwentów II klasy gimnazjum, przygotowanie do nauki na poziomie średnim. Dopuszczenie do gimnazjów absolwentów szkół najniżej zorganizowanych musiało te zjawisko pogłębić. Praktyka zresztą wskazywała, iż duża część dzieci przed egzaminami do gimnazjum uczęszczała na korepetycje, co świadczyło o niewydolności szkoły powszechnej¹⁰¹.

W szkołach z niepolskim językiem nauczania dodatkowo obowiązywał egzamin z tego języka, zarówno pisemny, jak i ustny. Wyraźnie zaznaczono jednak, iż *za uzdolnionych do kl. I gimnazjum nie mogą być uznani kandydaci, którzy wykazali znaczne braki w opanowaniu języka polskiego*. Warto też zwrócić uwagę na przepis zakazujący mechanicznego sprawdzania wiadomości, przez pytanie wyrywkowe bądź dotyczące szczegółów¹⁰².

W razie niedostatecznej liczby miejsc pierwszeństwo w przyjęciu do gimnazjum przysługiwało dzieciom kawalerów orderu „Virtuti Militari”, poległych funkcjonariuszy

⁹⁹ S. Seweryn, *Podstawowe założenia szkoły średniej ogólnokształcącej w nowym ustroju*, „Oświata i Wychowanie”, 1933, nr 4, s. S. 246.

¹⁰⁰ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 57, s. 68-75.

¹⁰¹ Egzaminatorom udzielano ponadto dodatkowych wskazówek. W 1937 r. minister Świątosławski zalecał: *Przy egzaminach, przeprowadzanych z kandydatami pochodzącymi ze środowisk wiejskich i robotniczych, należy wziąć pod uwagę niższy stopień kultury środowiska, mniejszą łatwość wypowiedzania się oraz większe skrępowanie kandydatów, czego nie należy utożsamiać z mniej wartościowym przygotowaniem i uzdolnieniem* - Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 147, s. 180.

¹⁰² Tamże, nr 3, poz. 57, s. 71.

policii państwowej, inwalidów wojennych, sierotom zasługującym na specjalną pomoc oraz dzieciom nauczycieli, czyli osobom, które państwo otaczało szczególną opieką. W następnej kolejności przyjmowano uczniów bardziej uzdolnionych, a spośród nich - dzieci rodziców niezamożnych¹⁰³. Opisane zostały też zasady egzaminowania kandydatów do klas I nie posiadających świadectwa ukończenia szkoły powszechnej oraz kandydatów do klas wyższych.

W r. szk. 1934/35 po raz pierwszy w klasach I gimnazjów mieli znaleźć się wyłącznie absolwenci szkół powszechnych. Spodziewano się, że chętnych może być więcej niż dotychczas, więc MWRiOP zezwoliło na otwieranie w gimnazjach państwowych oddziałów równoległych, zachowując jednak procedurę ubiegania się o zgodę. Przygotowanie kandydatów rozczarowało nauczycieli, którzy zauważali, iż przypominają oni raczej o dwa lata młodszych dawnych absolwentów klasy IV szkoły powszechnej zgłaszających się do I gimnazjalnej, niż swoich rówieśników - absolwentów dawnej II kl. gimnazjalnej. *Dwie główne przyczyny na to się złożyły. Jedna, to większa liczba dzieci w klasach szkoły powszechnej niż w gimnazjalnych, nauka jest więc masowa, gdy właśnie byłaby pożądana bardziej indywidualizująca. Można by jednak twierdzić, że jest to objaw przejściowy, związany z kryzysem ekonomicznym i chwilowym przeludnieniem szkół powszechnych. Druga natomiast przyczyna jest organicznie związana z istotą szkoły powszechnej i niezależna od czynników postronnych. Jest to brak selekcji w szkole powszechnej, która dokonywała się u wstępu do gimnazjum i w czasie dwu pierwszych lat nauki, które teraz odpadły* - pisał Ludwik Jaxa-Bykowski¹⁰⁴. Obawiał się on, że zjawisko to wyraźnie wpłynie na obniżenie poziomu gimnazjów, czego licea prawdopodobnie nie będą w stanie nadrobić.

Spodziewając się liczego napływu młodzieży do gimnazjów ogólnokształcących, spowodowanego głównie wyżem demograficznym, liczonego się z możliwością dużego braku miejsc w szkołach państwowych. Jednak ze względu na sytuację budżetową MWRiOP zalecało nie powiększać liczby oddziałów, a wręcz je komasować, tam gdzie jest to możliwe. Wobec tego nadmiar młodzieży miał być kierowany do szkół zawodowych typu gimnazjalnego i - w przypadku dzieci z rodzin

¹⁰³ Tamże.

¹⁰⁴ L. Jaxa-Bykowski, *W przededniu organizacji liceów*, „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 13, s. 210.

zamożniejszych - prywatnych gimnazjów ogólnokształcących¹⁰⁵. W r. szk. 1937/38 aż 3364 uczniów, którzy pomyślnie zdali egzaminy nie zostało przyjętych do gimnazjów państwowych.

W związku z taką sytuacją powstały 22 nowe gimnazja prywatne. Pomimo wcześniejszych zastrzeżeń MWRiOP zmuszone było do otwierania oddziałów równoległych, np. od 1 września 1938 r. uruchomiono dodatkowych 39 klas I w gimnazjach państwowych, ciągle też wiele oddziałów przekraczało dozwolony limit 45 uczniów¹⁰⁶.

Gimnazja ogólnokształcące

Rok szkolny	gimnazja		oddziały	uczniowie		
	ogółem	nowego typu		razem	chłopcy	dziewczęta
1934/35	768	94	3 968	130 763	75 130	55 633
1935/36	753	73	4 168	144 841	82 928	61 913
1936/37	756	81	4 400	158 385	89 550	68 835
męskie	227	12	1 514	58 732	58 649	83
żeńskie	236	32	1 292	45 051	-	45 051
koedukacyjne	293	37	1 594	54 602	30 901	23 701
państwowe	307	20	2 156	85 059	57 867	27 192
prywatne	406	56	1 989	64 622	26 896	37 726
samorządowe	43	4	255	8 704	4 787	3 917

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, Warszawa 1938, s. 37.

2.3 Liceum ogólnokształcące.

Nazwa liceum, podobnie jak gimnazjum pochodzi ze starożytnej Grecji, gdzie *Likejonem* nazwano gimnazjon przy świętym gaju Apollina Likejosa w Atenach, który stał się siedzibą szkoły filozoficznej Arystotelesa. Do nazwy tej powrócono dopiero w okresie wielkiej rewolucji francuskiej, kiedy J. A. N. Condorset zaproponował, aby był to najwyższy stopień nowego demokratycznego systemu szkolnictwa. Projektu tego nie zrealizowano, ale od 1802 r. liceami nazywano we Francji państwowe ogólnokształcące szkoły średnie, których ukończenie uwieńczone bakalaureatem uprawniało do podjęcia studiów w szkole wyższej. Wzór francuski rozpowszechnił się w Europie, także w Polsce, gdzie jako pierwsze powstały w 1804 r. Liceum Warszawskie, potem Liceum

¹⁰⁵ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 147, s. 150; Dz. Urz. MWRiOP 1939, nr 2, poz. 58, s. 93.

Krzemieńskie i Lubelskie. Właśnie z elitarnym charakterem i dobrym imieniem jakim cieszyły się szkoły w zamysłach reformatörów z lat 30-tych XX wieku, miała kojarzyć się nazwa liceum.

Ustawa o ustroju szkolnictwa powołująca do życia licea, mówiła o nich niewiele. W art. 22 napisano: *Liceum różniczuje się pod względem programowym na wydziały, których podstawę dydaktyczną stanowią odpowiednio dobrane grupy przedmiotów. Program liceum opiera się na programie gimnazjum i daje teoretyczno-naukowe przygotowanie do studiów w szkołach wyższych*¹⁰⁷. Zgodnie z rozporządzeniem z 1 kwietnia 1933 r. licea ogólnokształcące miały rozpocząć pracę w r. szk. 1937/38. Wcześniej jednak trzeba było ustalić wiele szczegółów, o których nie było mowy w ustawie. Nie wiadomo było na jakiej zasadzie mają być przyjmowani uczniowie do liceów, czy ma być utrzymany egzamin końcowy, czyli matura, na ile i jakich wydziałów będzie się dzielić ta szkoła, jak ma wyglądać sieć liceów, jak głęboki ma być ich związek z gimnazjami. Oczywiście zadaniem najtrudniejszym było opracowanie programów nauczania, przewidzianych dla krótkiego, tylko dwuletniego czasu nauki. Niczego podobnego dotychczas nie robiono. Trzeba było także wyraźnie określić charakter liceum, metody pracy, cele dydaktyczne i wychowawcze. Na tym tle rozgorzała szeroka dyskusja, w której udział brali nauczyciele szkół średnich, ale też pracownicy wyższych uczelni, bezpośrednio zainteresowani sposobem przygotowywania młodzieży do studiów akademickich.

W pierwotnych planach licea miały być szkołami elitarnymi, dla młodzieży najzdolniejszej, dobrze wyselekcjonowanej. Wytworzenie elity społeczeństwa uzasadnione było ideologią sanacji. Zakładała ona istnienie społeczeństwa zhierarchizowanego według struktury: wódz – elita – masy. Anna Radziwiłł pisze: *Sanacja odrzuca „mit równości ludzi” i „mit uprawnionej przewagi większości nad mniejszością”. [...] Według sanacji wszelkie prądy niwelujące społeczeństwo są szkodliwe. Elitę należy inaczej traktować i wychowywać niż resztę, zawsze podkreślając jej odrębność. A demokratyzację wychowania i szkolnictwa należy rozumieć tylko jako rozszerzenie podstawy rekrutacyjnej tej elity. Masy mają być karne, zdyscyplinowane i „zglajszachtowane”, natomiast w ramach elity należy dążyć do zapewnienia jak*

¹⁰⁶ Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 24-25, s.360-361; Przemówienie P. Ministra Oświaty wygłoszone przez radio w dniu 4 IX 1938 r. do rodziców i nauczycieli, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 19, s. 264.

¹⁰⁷ Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 641.

*najswobodniejszego rozwoju twórczych indywidualności, do swoistej demokracji wewnętrznej*¹⁰⁸.

Dość precyzyjną wizję elitarnych liceów miał Janusz Jędrzejewicz. *Liceum [...] miało przygotowywać uczniów do studiów wyższych, a więc studiów wprowadzających młodego człowieka w świat najwyższych osiągnięć twórczej myśli ludzkiej - świat z natury nielaty, dostępny niewątpliwie tylko dla tych, których uzdolnienia i wyraźne intelektualne zainteresowania predystynują do znacznych bardzo wysiłków intelektualnych, niezbędnych do opanowania potrzebnego materiału myślowego. Wyprodukowana ta droga elita intelektualna społeczeństwa nie może być oczywiście zbyt liczna w ogólnym procencie ludności* - pisał¹⁰⁹. Planował więc, że liceów powstanie znacznie mniej niż gimnazjów. Podstawowym ich zadaniem było wdrożenie uczniów do samodzielnej pracy i rozwijanie pojawiających się właśnie w wieku 16-17 lat zainteresowań, co miało umożliwiać wprowadzenie czterech typów: matematyczno-fizycznego, przyrodniczego, humanistycznego i klasycznego. W planach Jędrzejewicza nauczycielami w liceach byłiby naukowcy z doktoratami i habilitacjami, specjalnie przygotowani do pracy z młodzieżą w tym wieku, obarczeni mniejszą ilością godzin dydaktycznych. Niewątpliwie kadra taka zapewniłaby właściwy poziom nauczania i elitarny charakter szkoły, ale realizacja takiego założenia to rzecz niezmiernie trudna, wymagająca długiego czasu, głębokiego zaangażowania środowiska akademickich w reformę szkolną, a wreszcie dużych nakładów finansowych. W ówczesnych warunkach - właściwie nierealna. W koncepcji Jędrzejewicza trafny dobór młodzieży do poszczególnych typów szkół miały umożliwiać obserwacje ich postępów w dotychczasowej nauce i egzaminy wstępne. Wiedza otrzymana w liceum miała stanowić poszerzenie i podsumowanie kursu gimnazjalnego, ale głównym zadaniem liceów miało być intelektualne i praktyczne przygotowanie młodzieży do studiów wyższych. Nauczycielom, jak już wspomniano bardzo wysoko kwalifikowanym, można było pozostawić dużą swobodę w doborze metod, zalecając kładzenie nacisku na pracę samodzielną. Młodzież miała uczyć się pracy w bibliotece, z różnego rodzaju materiałami, podejmować próby badawcze, doskonalić umiejętność sporządzania notatek itp. Wybór profilu miał umożliwić rozwijanie zainteresowań, ale nie przesądzał o kierunku przyszłych studiów.

¹⁰⁸ A. Radziwiłł, op. cit., s. 61-62.

¹⁰⁹ Tamże, s. 146.

Była to koncepcja wyrazista i spójna, jednoznacznie określająca charakter liceów i przez to wzbudzała wiele kontrowersji. Wywołała szeroką dyskusję, której punkt kulminacyjny przypadł w 1936 r., kiedy czyniono ostatnie przygotowania do uruchomienia liceów. Dotyczyła ona zagadnień szczegółowych, jak i ogólnych, towarzyszyła jej głębsza refleksja na temat zadań szkoły średniej. *Celem podstawowym liceum ogólnokształcącego jest przygotowanie do funkcji społecznych, celem maksymalnym - przygotowanie na drodze ścisłej selekcji jednostek najzdolniejszych do studiów wyższych, jako szczególnie doniosłej funkcji społecznej* - pisał M. Kapp, próbując pogodzić tradycyjnie przeciwstawiane zadania „praktyczne”- przygotowania do życia i „naukowe”- do studiów wyższych¹¹⁰. Zaś Antoni Bolesław Dobrowolski, zwolennik m. in. obowiązkowego dla wszystkich gimnazjum i oświaty pozaszkolnej uważał, że młodzież w wieku licealnym powinna uczyć się samodzielnie, korzystając z wcześniej zdobytych umiejętności, a szkoła zamiast przygotowywać do studiów czy starać się dać wykształcenie ogólne na wyższym poziomie powinna *dać możliwość wypróbowania siebie i znalezienia swego powołania*¹¹¹.

Przeciwnicy wizji Jędrzejewicza, występujący przede wszystkim przeciw daleko idącej selekcji, której zasada znalazła swe wyraźne odbicie w nowym systemie szkolnictwa, nie zgadzali się z koncepcją liceum jako szkoły dla wybranych. Opowiadali się za utworzeniem takiej liczby tych szkół, aby znalazło się w nich miejsce dla wszystkich chętnych, czyli praktycznie tylu, ile funkcjonowało gimnazjów. Takie stanowisko zajęło ZNP i TNSW¹¹².

¹¹⁰ *Zadanie liceum ogólnokształcącego*, „Muzeum” 1936, s. 147.

¹¹¹ A.B. Dobrowolski, *Sprawa oświaty inteligentkiej, czyli wykształcenia ogólnego na wyższym poziomie*, „Kultura i Wychowanie” 1934/35, nr 2/3, s.136-137.

¹¹² *Walne Zgromadzenie TNSW wypowiada się za jak najgęstszą siecią liceów, przeprowadzoną w ten sposób, by w zasadzie w każdym zakładzie naukowym, państwowym i prywatnym, gdzie obecnie jest gimnazjum, kreowane było liceum, jako konieczne drugie ogniwo 6-letniej szkoły średniej, by w każdej miejscowości, nie tylko w większych, lecz i w mniejszych miastach, szczególnie w dostępnych dla ludności wiejskiej czy robotniczej, powstało liceum ogólnokształcące, wyjąwszy te miejscowości mniejsze, w których utworzone będzie liceum rolnicze, czy inne zawodowe lub też liceum pedagogiczne – by w rezultacie ani jeden uczeń przyszłorocznej IV klasy po ukończeniu gimnazjum, o ile nie ma zamiaru przejść do praktycznego zawodu, nie znalazł się poza szkołą stopnia licealnego.[...] W myśl zasady, że liceum łącznie z gimnazjum stanowi całość pedagogiczno-dydaktyczną, jako sześcioletnia szkoła średnia, że o jej wpływie wychowawczym decyduje także jedność kierownictwa, tożsamość grona nauczycielskiego, a nawet i atmosfera, niewątpliwie na swój sposób działająca wychowawczo, tych samych murów szkolnych i koleżeńskich, Walne Zgromadzenie TNSW wypowiada się przeciw projektowi tworzenia odrębnych szkół licealnych, ze wszystkimi trzema wydziałami, w oderwaniu od gimnazjum, jakby osobnych „akademii licealnych”, których młodzież, o ambicjach przeduniwersyteckich w ciągu krótkiego okresu 2-letniego, zostałaby pozbawiona ciągłości wpływów wychowawczych, działających łącznie z gimnazjum, jednolicie, przez okres 6-letni - Protokół XVI Dorocznego Walnego Zebrania TNSW w Warszawie w dniach 31 maja-1 czerwca 1936 r., „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 11, s. 184-186.*

Poważne wątpliwości budził także planowany podział liceum na wydziały. Ustawa o ustroju szkolnictwa nie przesądzała ile i jakie mają być to wydziały. Pojawiły się głosy przeciw takiemu różnicowaniu w ogóle. Wskazywano na częste przypadki wybierania kierunku studiów niezgodnego z profilem ukończonej szkoły, na nietrwałość zainteresowań i brak możliwości precyzyjnego określania uzdolnień uczniów. Opowiadając się za jednolitym liceum wskazywano zazwyczaj na szkołę typu humanistycznego, oparta na szeroko rozumianym studium filozoficznym¹¹³. Więcej było jednak zwolenników podziału liceum i to na więcej wydziałów niż zaplanowało MWRiOP.

W 1935 r. Ministerstwo opublikowało projekt wytycznych dla liceum ogólnokształcącego. Przy rozważaniu kwestii ilości wydziałów brano pod uwagę zarówno względy programowe, jak i organizacyjne. Z jednej bowiem strony większa ilość wydziałów powodowała zmniejszenie ilości przedmiotów podstawy dydaktycznej, co umożliwiało przydzielenie im większej ilości godzin, ale za to z drugiej - ograniczała możliwości przechodzenia z liceum do wyższych uczelni oraz komplikowała zagadnienie sieci szkolnej. Uwzględniając to wszystko, zaproponowano podział liceum na trzy wydziały: humanistyczny, klasyczny i matematyczno-przyrodniczy, podkreślając iż pomimo to jest ono szkołą ogólnokształcącą, nie specjalizującą. Za podstawowy cel, podobnie jak w przypadku szkoły powszechnej i gimnazjum, uznano *wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej Polskiej oraz przygotowanie tej młodzieży do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa*. Na dalszym miejscu postawiono specjalne zadania liceum, a więc przede wszystkim przygotowanie młodzieży do studiów w szkołach wyższych oraz wyrabianie własnego poglądu na świat¹¹⁴.

Ustosunkowując się do wytycznych TNSW odniosło się do nich pozytywnie, proponując jednak pewne korekty. W sprawie profilowania klas licealnych dopuszczono możliwość przyjęcia rozwiązania zaproponowanego przez MWRiOP, za lepszy uznano jednak podział na cztery wydziały, przy wyodrębnieniu profilu

¹¹³ W. Olszewski, *O przyszłym liceum - słów kilka*, „Muzeum” 1934, nr 5, s. 210-221.

¹¹⁴ *Liceum ogólnokształcące. Projekt wytycznych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 13-14, s. 205-212.

przyrodniczego¹¹⁵. Propozycja ta, wysuwana także przez inne środowiska, została przez Ministerstwo przyjęta.

Ostateczne decyzje odnośnie szczegółów organizacji liceów zapadły późno, bo dopiero pod koniec 1936 r., na kilka miesięcy przed uruchomieniem tych szkół. Przedstawiono je na posiedzeniu Państwowej Rady Oświecenia Publicznego 24 listopada 1936 r. W związku z uwagami wysuwanymi przez środowiska nauczycielskie, MWRiOP ustaliło liczbę wydziałów liceum na 4 (humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy), podkreśliło w liczbach godzin znaczenie przedmiotów podstawowych, skreśliło drugi język obcy jako przedmiot obowiązkowy i zadeklarowało dążenie do elastyczności oraz swobody realizowania programów przez nauczyciela. Zapowiedziano, iż prawdopodobnie początkowo w klasie I trzeba będzie używać na niektórych przedmiotach dawnych podręczników przeznaczonych dla VII klasy gimnazjum. W podstawowej sprawie planowanej sieci liceów dyrektor Pollak wypowiedział się następująco: *Ponieważ sieć liceów zawodowych nie jest jeszcze rozbudowana w tym stopniu, by mogły one wchłonąć znaczny odsetek młodzieży, przeto Ministerstwo zdecydowało uruchomić licea ogólnokształcące wszędzie, gdzie dotąd istniały ośmioletnie gimnazja państwowe. Będą one pozostawały pod kierownictwem tego samego dyrektora, który kieruje czteroletnim gimnazjum. Będą też na podbudowie czteroletniego gimnazjum powstawać i licea zawodowe (administracyjne lub handlowe), ale już pod innym kierownictwem pedagogicznym.* Biorąc pod uwagę ilość istniejących gimnazjów i młodzieży w kl. I i IV oraz dane statystyczne, dotyczące nowoprzyjętych studentów szkół wyższych, MWRiOP zaplanowało uruchomienie w r. szk. 1937/38 - 385 oddziałów licealnych (273 humanistycznych, 21 klasycznych, 91 matematyczno-fizycznych i przyrodniczych). Do r. 1940/41 przewidywano zwiększenie liczby oddziałów do 841 (569 humanistycznych, 50 klasycznych, 212 matematyczno-

¹¹⁵ Argumentowano: *Większa liczba wydziałów pozwala zmniejszyć liczbę przedmiotów, składających się na podstawę dydaktyczną i lepiej te przedmioty wyposażyć w godziny. Oczywiście pewnych granic przekraczać nie należy. Rozbicie jednak wydziału matematyczno-przyrodniczego na dwa wydziały: matematyczno-fizyczny geograficzno-przyrodniczy nie byłoby jeszcze przekroczeniem tej granicy, a zapobiegłoby nadmiernemu obciążeniu przedmiotami wydziału, chcącego objąć w dwu latach zarówno matematykę i fizykę, jak chemię z mineralogią i geologią oraz nauki biologiczne. Powstałoby również na wydziale geograficzno-przyrodniczym miejsce dla geografii, obecnie zupełnie nie uwzględnionej. Za podziałem wydziału matematyczno-przyrodniczego na dwa zaznaczone kierunki przemawia również wzgląd psychologiczny. Matematyk to inny typ umysłowy niż przyrodnik. Do innych też nadaje się studiów wyższych. Wydział matematyczno-fizyczny dawałby dobre przygotowanie do studiów matematycznych, fizycznych i technicznych; wydział natomiast geograficzno-przyrodniczy byłby dobrą szkołą dla chcących poświęcić się studiom medycznym, weterynaryjnym, agronomicznym i handlowym - Stanowisko TNSW wobec pierwszych zarysów programu, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 16, s. 243-247.*

fizycznych i przyrodniczych). Pociągnęłoby to za sobą przywrócenie do pracy w szkołach średnich nauczycieli, którzy zostali przydzieleni do szkolnictwa powszechnego. Spośród osób uczestniczących w posiedzeniu przeciw takiemu zaplanowaniu sieci liceów ogólnokształcących wystąpił tylko były minister Janusz Jędrzejewicz, wskazujący na ewidentną sprzeczność z założeniami ustawy. Inni zaś tłumaczyli, że *doktrynalne realizowanie reformy szkolnej musi być modyfikowane przez samo życie i praktykę szkolną. Nadto momenty społeczne nakazują w tej chwili szeroko otworzyć dostęp do liceów ogólnokształcących, by cała ta młodzież, która siłą faktu będzie parla w kierunku liceum, wskutek braku odpowiedniej liczby szkół zawodowych nie znalazła się poza szkołą i nie stała się przykrym balastem. Jedynie rozwój życia gospodarczego Polski da podstawę dla pełniejszej i lepszej realizacji przewodnich myśli reformy szkolnej, da możliwość rozbudowy szkolnictwa zawodowego*¹¹⁶. Przebieg dyskusji na posiedzeniu PROP zapowiadał odejście od pierwotnej interpretacji roli liceum ogólnokształcącego, do której, jak się okazało nie udało się Jędrzejewiczowi przekonać ani środowisk nauczycielskich, ani urzędników ministerialnych.

Otwarta pozostawała sprawa naboru uczniów do liceów, tym bardziej, że nie zaplanowano egzaminów końcowych w gimnazjach. Przedstawiciel ZNP zaproponował, aby uczniowie otrzymywali świadectwo gimnazjalne, uprawniające do przejścia do liceum bez egzaminu wstępnego. Obowiązywałby on jedynie tych uczniów, którym gimnazjum nie wydało takiego świadectwa, bądź też będących absolwentami gimnazjów innego typu¹¹⁷.

Ostateczny kształt liceum nadało rozporządzenie Ministra WRiOP z 2 marca 1937 r., które spełniało funkcje tymczasowego statutu. Wprowadzało ono podział na cztery dwuletnie wydziały (humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy), co oznaczało korektę planów ministerialnych według sugestii środowisk nauczycielskich. Ustalono, że liczebność klasy nie może przekraczać 40 osób, co odpowiadało ówczesnym warunkom szkolnym, ale stawiało pod znakiem zapytania możliwość pracy bardziej zindywidualizowanej, metodami akademickimi. W przypadku grup mniej licznych na lekcjach niektórych przedmiotów oddziały mogły i powinny być łączone. Na potrzeby ćwiczeń laboratoryjnych klasy ponad 30-osobowe można było dzielić na grupy. Minimalna ilość uczniów potrzebna do uruchomienia

¹¹⁶ *Posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego 24 listopada 1936 r.* „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 18, s. 289-294.

¹¹⁷ S. Drzewiecki, *Licea ogólnokształcące*, „Gimnazjum” 1936/37, nr 4/5, s. 131-132.

klasy wynosiła 20, dla zajęć nadobowiązkowych - 15, co oczywiście spowodowane było względami ekonomicznymi, a nie dydaktycznymi. Kwestie organizacji roku szkolnego, klasyfikowania, promowania uczniów, obowiązków poszczególnych pracowników szkoły zostały rozwiązane na wzór gimnazjum ogólnokształcącego. Największe znaczenie dla pracy liceów miał pkt. 7 mówiący, iż klasy pierwsze liceum mają podlegać kierownictwu dyrektora gimnazjum, przy którym zostały utworzone. Oznaczało to ścisły, bezpośredni związek liceów z gimnazjami, co było sprzeczne z duchem ustawy o ustroju szkolnictwa. Zaznaczenie, iż postanowienie odnosi się do klas pierwszych sugerowało tymczasowość tego rozwiązania, gdyż za rok pojawiłby się problem klas drugich, o których rozporządzenie nie wspominało¹¹⁸.

Zasady przyjmowania uczniów do liceum ogólnokształcącego regulowało rozporządzenie z 22 lutego 1937 r. Granice wieku dla kandydatów do klasy I określono na 16-20 lat, do klasy II - 17-21lat¹¹⁹. Do liceum mogły być przyjęte wyłącznie osoby posiadające świadectwo ukończenia gimnazjum ogólnokształcącego, czyli jego absolwenci, ale też eksterni, którzy je uzyskali dzięki zdaniu odpowiednich egzaminów. Określenie poziomu *rozwoju umysłowego, który ma umożliwić kandydatowi skuteczne pobieranie nauki w liceum ogólnokształcącym* miało być dokonane poprzez przeprowadzenie egzaminu¹²⁰. Egzamin do klasy I oparty miał być na programie gimnazjum ogólnokształcącego, zaś do klasy II – na programie I klasy licealnej. Przedmioty egzaminacyjne uzależnione były od tego, który wydział uczeń wybierał (lub też wybrali jego rodzice, bo to oni dokonywali zgłoszenia kandydata). Wszyscy mieli zdawać egzamin pisemny z języka polskiego, z tym że tematy mogły uwzględniać materiał z innych przedmiotów. Kandydaci do wydziału klasycznego ustnie mieli zdawać łacinę i historię, humanistycznego - historię, łacinę lub język nowożytny, matematyczno-fizycznego - matematykę i do wyboru: fizykę lub chemię, przyrodniczego - biologię i fizykę lub chemię. Punkt 6 regulaminu stwarzał jednak możliwość przeprowadzania naboru uczniów na innych zasadach: *Od egzaminu do klasy I mogą być zwolnieni kandydaci (także ci, którzy jako eksterni uzyskali świadectwo ukończenia gimnazjum), uznani przez Radę Pedagogiczną liceum za uzdolnionych i przygotowanych do podjęcia nauki w liceum na podstawie ocen, zawartych na świadectwie ukończenia gimnazjum,*

¹¹⁸ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 55, s. 66-67.

¹¹⁹ MWRiOP co roku zezwalało jednak na przyjmowanie także zgłaszających się bezpośrednio po ukończeniu gimnazjum uczniów młodszych.

*a nadto na świadectwach rocznych, o ile je posiadają. Kandydat zwolniony z egzaminu jest tym samym przyjęty do liceum*¹²¹. Rozwiązanie to było prostą konsekwencją ścisłego związania liceów z gimnazjami. Weryfikowanie poprzez egzamin ocen wystawionych przez samych egzaminatorów uczniom, którzy nadal mieli pozostać pod ich opieką, pozbawione byłoby sensu. Oczywiście stanowiło to złamanie zasady selekcji przyświecającej konstrukcji nowego systemu oświaty, ale budziło także inne wątpliwości. Regulamin nie określał, w jakich sytuacjach można zwolnić kandydatów od egzaminu, ani czy mają być to decyzje indywidualne, czy też można zrezygnować z jego organizowania w ogóle. Można sobie wyobrazić sytuację, w której liczba kandydatów przekraczałaby liczbę miejsc. Przepis mówił jedynie, że wówczas trzeba wybrać bardziej uzdolnionych, a spośród nich dzieci rodziców niezamożnych. Czy jednak w tej sytuacji wolno byłoby dać pierwszeństwo znanym absolwentom własnego gimnazjum, przyjmując ich bez egzaminu, który obowiązywałby kandydatów z zewnątrz? Czy przyjmowanie na podstawie ocen mogło oznaczać konkurs świadectw? Te niedopowiedzenia mogły stać się przyczyną wielu nieporozumień i nadużyć. Ponadto wobec istnienia w liceum specjalizacji w postaci odrębnych wydziałów, rezygnacja z egzaminowania uczniów oznaczała brak możliwości stwierdzenia, czy kandydaci posiadają odpowiednie, specjalne uzdolnienia. Za egzaminem wstępnym do liceum opowiedziała się też połowa zapytywanych przez TNSW nauczycieli, którzy podkreślali jednak, że jego zadaniem powinno być jedynie stwierdzenie, czy obrana droga jest właściwa, czy uczeń posiada odpowiednie do tej szkoły uzdolnienia. Egzamin taki powinien ograniczać się do niewielkiej grupy przedmiotów, charakterystycznej dla danego profilu¹²².

Za kontrowersyjny trzeba uznać także przepis zawarty w punkcie 15, analogicznie do zasad obowiązujących w gimnazjach, przyznający bezwzględne pierwszeństwo w przyjęciu do liceum dzieciom kawalerów orderu „Virtuti Militari”, poległych funkcjonariuszy policji państwowej, inwalidów wojennych, sierotom zasługującym na specjalną pomoc oraz dzieciom nauczycieli. Ułatwienia takie, być może stosowne w przypadku szkół zapewniających niezbędne przygotowanie do życia społecznego i zawodowego, nie powinny jednak dotyczyć szkół przeznaczonych dla

¹²⁰ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 59, s. 81.

¹²¹ Tamże.

¹²² „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 7, s. 108.

elity intelektualnej, którymi miały być licea. Stosowanie ich w tym przypadku stanowiło kolejny krok ku zacieraniu jego szczególnego charakteru.

Regulamin przewidywał możliwość przechodzenia uczniów z liceów zawodowych do ogólnokształcących, ale zasady miały określić odrębne przepisy. Inne sprawy organizacyjne dotyczące naboru uczniów rozwiązane zostały podobnie jak w gimnazjach.

W tymczasowym statucie pominięta została sprawa egzaminu dojrzałości, bowiem nie była ona wówczas jeszcze przesądzona.

Spodziewając się zbyt licznego w stosunku do miejsc napływu młodzieży do liceów ogólnokształcących, MWRiOP zalecało gimnazjom prowadzenie akcji informacyjnej. Uczniom klas IV i ich rodzicom nauczyciele mieli przybliżać warunki przyjęć oraz specyfikę liceów zawodowych i pedagogicznych i *w tym kierunku rozwijając żywą propagandę wśród rodziców i młodzieży*. Zwracano się także o przypominanie rodzicom uprawnień przysługujących absolwentom gimnazjów w służbie publicznej oraz kierowanie do poradni zawodowych. Oczekiwano, iż przed podjęciem decyzji będą zasięgać oni opinii szkoły. Przed pierwszym naborem do liceów zorganizowano próbne wpisy, które miały ułatwić zaplanowanie organizacji szkół. Minimalną liczbę kandydatów wymaganą do uruchomienia liceum określono na 20, na otwarcie szkoły mniejszej musiało zgodzić się MWRiOP. Przy ilości uczniów mniejszej niż 40 niemożliwe było funkcjonowanie wszystkich wydziałów, zalecano więc tworzenie jednego - o dowolnym profilu, bądź łączonego z dwóch typów, w którym klasy częściowo pracowały razem, a częściowo oddzielnie¹²³.

W r. szk. 1937/38, kiedy przyszła pora na realizację założeń reformy w tej dziedzinie, zorganizowano 632 licea ogólnokształcące (282 państwowe i 350 niepaństwowych), do których uczęszczało 15.900 uczniów (9500 do państwowych i 6400 do niepaństwowych). Jedynie 8 liceów funkcjonowało samodzielnie (w tym tylko jedno państwowe), pozostałe mieściły się przy gimnazjach¹²⁴.

Uczniowie w wybranych klasach szkół średnich ogólnokształcących

Rok		kl. IV gimnazjum	kl. I liceum	kl. II liceum
Ogółem	1936/37	26.337	24.522*	-
	1937/38	32.699	15.991	21.208
	1938/39	-	19.596	14.734
Szkoły państwowe	1936/37	15.049	13.416	-

¹²³ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 147, s. 181.

¹²⁴ *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, s. 45.

	1937/38	17.398	9.505	11.386
	1938/39	-	10.978	8.935
Szkoły niepaństwowe	1936/37	11.288	11.106	-
	1937/38	15.301	6.486	9.822
	1938/39	-	8.618	5.733

* kl. VIII gimnazjum

Źródło: *Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 24-25, s.360.

Zamieszczone w tabeli dane wskazują, iż w pierwszym roku pracy liceum ogólnokształcącego w jego kl. I znalazło się 60,7% zeszłorocznych uczniów kl. IV gimnazjum (dla szkół państwowych odsetek ten wynosił 63,2%, dla niepaństwowych - 57,5%). Rok później odsetek ten nieznacznie zmalał do 59,9% (odpowiednio 63,1% i 56,3%), choć liczba liceów wzrosła o 36. Zjawisko to spowodowane było sytuacją demograficzną. Trudno ocenić, na jaki charakter liceum wskazują te dane. Na pewno o 60% młodzieży przechodzącej z gimnazjów do liceów nie można powiedzieć, że była to ścisła elita, tak jak chciał tego Janusz Jędrzejewicz. Odsetek ten z kolei był za mały, aby można było uznać, że zapewniono możliwość nauki w liceum wszystkim absolwentom gimnazjów, jak starało się MWRiOP i za czym opowiadała się większość środowisk nauczycielskich. Życie doprowadziło więc do kompromisu, który jednak nie zadowalał żadnej ze stron.

Można znaleźć różne liczby dotyczące uruchamianych oddziałów licealnych i ich profilów. Z GUS-owskiej *Statystyki szkolnictwa 1937/38* wynika, że powstało razem 905 wydziałów licealnych (445 w szkołach państwowych), w których uczyło się 18 325 (10 975) uczniów. Najwięcej, bo 523 (220) było wydziałów humanistycznych, w których uczyło się 9 788 (5 228) uczniów. Wydziałów przyrodniczych powstało 195 (110) dla 4 047 (2567) uczniów, matematyczno-fizycznych – 159 (100) dla 3 856 (2 788) uczniów. Najmniej było wydziałów klasycznych - 28 (15) z 648 (392) uczniami¹²⁵. W r. szk. 1938/39 najliczniejsze były wydziały humanistyczne (18 709 uczniów), niemal równe sobie matematyczno-fizyczne (7 360) i przyrodnicze (7 041) i najmniej liczne -

¹²⁵ Tamże, s. 52.

Inne dane podane zostały na posiedzeniu PROP 8 listopada 1938 r. Mówiły one, że w liceach zorganizowano 726 oddziałów, w tym najwięcej – 352 humanistycznych (uczęszczało do nich 8800 uczniów), 87 matematyczno-fizycznych, 65 przyrodniczych i 21 klasycznych. 4.700 do klas humanistycznych, najmniej - 181 - do klasycznych, do niepaństwowych - 6.400 (do humanistycznych - 4.100, do klasycznych - 181). Ogólna liczba oddziałów to 726, w tym 348 w szkołach państwowych (8 klasycznych, 134 humanistyczne, 54 matematyczno-fizyczne i 44 przyrodnicze), w szkołach niepaństwowych - 378 (13 klasycznych, 218 humanistycznych, 33 matematyczno-fizyczne, 21 przyrodniczych) - *Państwowa Rada Oświecenia Publicznego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 20, s.

klasyczne (1 220). Zauważono, iż najsłabsza młodzież trafiała do klas przyrodniczych, których program uważano za najłatwiejszy. Promocję do II kl. w r. 1937/38 otrzymało 92,1% licealistów (odpowiednio 94% i 88,4%)¹²⁶.

Licea (i klasy VII i VIII gimnazjów dawnego typu)

rok	ogółem		państwowe		niepaństw-samorząd		niepaństwowe -inne	
	wszystkie	samodz.	wszystkie	samodz.	wszystkie	samodz.	wszystkie	samodz.
1935/36	682	2	281	-	39	-	362	2
1936/37	682	7	287	-	38	-	357	7
1937/38	691	8	297	1	34	1	360	6
1938/39*	668	b.d.	286	b.d.	382			

*tylko licea

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939, s. 45, *Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r.*, Warszawa 1938, s. 33.

Licea ogólnokształcące w r. szk. 1938/39

	ogółem	państwowe	niepaństwowe
Liczba liceów ogólnokształcących	668	286	382
Liczba uczniów:			
ogółem	34 330	19 913	10 417
kl. I	19 596	10 978	8 618
kl. II	14 734	8 935	5 799
wydział klasyczny	1 220	756	464
kl. I	689	417	272
kl. II	531	339	192
wydział humanistyczny	18 709	9 710	8 999
kl. I	10 666	5 369	5 297
kl. II	8 943	4 341	3 702
wydział matematyczno-fizyczny	7 360	5 262	2 098
kl. I	4 347	2 982	1 365
kl. II	3 013	2 280	733
wydział przyrodniczy	7 041	4 185	2 856
kl. I	3 894	2 210	1 684
kl. II	3 147	1 975	1 172

Oddziały w liceach ogólnokształcących w r. szk. 1938/39

od-działy	ogółem	państwowe	prywatne	klasa I			klasa II		
				ogółem	państw.	prywat.	ogółem	państw.	prywat.
Razem	1 454	692	762	772	357	415	682	335	347
Klas.	44	19	25	25	11	14	19	8	11
Human.	751	295	456	417	165	252	334	130	204
Mat-fiz.	172	114	58	99	63	36	73	51	22
Przyr.	149	90	59	88	53	36	61	38	23
H+P	177	73	104	69	22	47	108	51	57
H+M	119	65	54	56	29	27	63	36	27
H+K	5	5	-	2	2	-	3	3	-
M+P	30	26	4	12	10	2	18	16	2
K+M	4	4	-	2	2	-	2	2	-
H+M+P	2	-	3	1	-	1	1	-	1
K+P	1	1	-	1	1	-	-	-	-

311. Różnice te musiały wynikać z uwzględnienia przez GUS oddziałów łączących dwa profile, częściowo także innego momentu zbierania danych.

¹²⁶ Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. *Referaty*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 24-25, s.362.

Źródło: *Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r.*, Warszawa 1938, s. 33.

Pomimo, iż uważano że licealiści są przepracowani, poziom ich wiedzy oceniano jako niski. Tłumaczono to zbyt krótkim czasem nauki w stosunku do założeń programowych¹²⁷. Po niecałych trzech miesiącach pracy liceów, na posiedzeniu PROP 24 listopada 1937 r., przedstawiciel MWRiOP ocenił, że nauczycielstwo, pomimo braku podręczników, pomocy naukowych *nieźle sobie radzi, pracuje ze szczerym zapalem, stara się stosować do nowych wymagań programowych i wiele z siebie daje, wiele pracuje nad sobą, aby nauczania postawić tu możliwie dobrze*¹²⁸.

Kolejną sprawą budzącą żywą dyskusję była kwestia egzaminów maturalnych. Już w 1920 r. minister Łopuszański uznał je za marny środek pedagogiczny i zapowiedział ich zniesienie po osiągnięciu przez szkoły odpowiedniego poziomu naukowego i wychowawczego¹²⁹. Miejscami podejmowano próby zniesienia matury i wydawania świadectw dojrzałości na podstawie intensywniejszej kontroli i oceny postępów młodzieży w trakcie nauki albo tylko opinii rad pedagogicznych, skutki takich eksperymentów były jednak niezadowolające, a liczba osób, którym się nie powiodło wzrastała o 10-15%¹³⁰.

W okresie dyskusji nad reformą jędrzejwiczowską sprawa odżyła na nowo. *Czas już raz skończyć z egzaminami polskich mandarynów* pisał „Kurier Lubelski” przytaczając szereg argumentów przeciw przeprowadzaniu egzaminów dojrzałości. Wskazywano, iż są one pozostałością dawnego werbalnego i pamięciowego sposobu nauczania i z punktu widzenia pedagogiki i psychologii stanowią anachronizm. Powodują szkodzący rozwojowi długotrwały stres, dezorganizują pracę w ostatniej klasie, nie będąc przy tym żadnym wykładnikiem poziomu wiedzy abiturientów. *Czy nie możemy zdobyć się na tyle zaufania do szkoły i jej nauczycieli, by owa komisyjna komedia zastąpić czymś bardziej poważnym i bardziej miarodajnym?* - zapytywano¹³¹. Ani *Ustawa o ustroju szkolnictwa*, ani akty wykonawcze sprawy tej nie przesądzały. W związku z tym Zarząd Główny TNSW przeprowadził ankietę, zbierając opinie

¹²⁷ Tamże, s. 370.

¹²⁸ Państwowa Rada Oświecenia Publicznego, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 20, s. 311.

¹²⁹ F. W. Araszkiewicz, *Szkoła średnia*, s. 66.

¹³⁰ K. Chmielewski, *Matura*, „Ogniwo” 1934, nr 17, s. 283-285.

¹³¹ „Kurier Lubelski” nr 24 z dn. 24 I 1932 r.

nauczycieli szkół średnich na temat matury. 83,3% respondentów opowiedziało się za utrzymaniem państwowego egzaminu dojrzałości, uzasadniając swe zdanie następująco: usunięcie matury mogłoby pociągnąć za sobą znaczne obniżenie poziomu szkolnictwa, *ubylby bowiem wtedy jeden z najpoważniejszych czynników pobudzających nie tylko uczniów, ale i nauczycieli do bardziej ogłędnego i poważnego traktowania swoich obowiązków*, niejednolity poziom szkół wymaga sprawdzenia kwalifikacji abiturientów, *matura istnieje prawie we wszystkich cywilizowanych krajach świata, nawet Rosja Sowiecka w latach ostatnich wskresila zasadę egzaminów*. Uznano, iż matura potrzebna jest planującym studia wyższe, gdyż *dobro młodzieży wymaga, by nie traciła czasu na studia, które nie mają być uwieńczone pomyślnym rezultatem*¹³². W interesie wyższych uczelni leży, by trafiała do nich młodzież preselekcjonowana, odpowiednio uzdolniona. Zdaniem 85% ankietowanych matura lepiej może spełniać tę funkcję niż egzamin wstępny na uczelni, gdyż ten, przy dużej liczbie chętnych i nieznajomości egzaminowanych przez profesorów, nie może być gruntowny. Uznano potrzebę przeprowadzania egzaminów wstępnych jedynie na uczelniach wymagających specjalnych uzdolnień np. artystycznych i najbardziej obleganych. Jednak 90% zapytywanych nisko oceniło dotychczasowy sposób przeprowadzania egzaminów maturalnych, proponując zniesienie wyboru przedmiotów maturalnych, wprowadzenie obowiązku zdawania języka polskiego i historii na wszystkich wydziałach oraz pewne zmiany organizacyjne. Uznano, że egzamin psychologiczny nie może zastąpić intuicyjnej i empirycznej oceny praktyka-pedagoga, może jednak być stosowany obok egzaminu dojrzałości, jako cenny czynnik pomocniczy i uzupełniający. Zaproponowano uczynienie z egzaminu maturalnego *łożyska dla rozwoju samodzielności* przez wysunięcie na plan pierwszy w pracy przedegzaminacyjnej *elementu twórczości indywidualnej*¹³³.

Pominięcie sprawy matury w rozporządzeniu z 2 marca 1937 r. niektórzy interpretowali jako rezygnację z tego egzaminu. W sytuacji tej ogromnego znaczenia nabrałyby świadectwa ukończenia liceum, przy czym zastanawiano się jak postąpić ze szkołami, które dotychczas nie posiadały praw publiczności. Zdaniem innych o maturze, choć nie wprost, mówiła sama ustawa o ustroju szkolnictwa, nakładając na kandydatów do szkół wyższych wymóg posiadania świadectwa kwalifikującego do studiów. Ponadto

¹³² *Matura (W świetle odpowiedzi na kwestionariusz ZG TNSW)*- „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 7, s. 107-110.

¹³³ Tamże.

egzaminy wstępne do szkół wyższych mogły być przeprowadzane jedynie za zgodą MWRiOP, czyli nie traktowane były jako reguła. Podnoszono także, że w nowym systemie szkolnictwa egzamin maturalny jest bardziej potrzebny niż w dawnym, gdyż przy krótkiej nauce w liceum profesorowie nie mają możliwości dobrego poznania i pewnej, trafnej oceny uczniów. Z drugiej strony jednak trudne jest przeprowadzenie gruntownego egzaminu obejmującego materiał realizowany w ciągu zaledwie dwóch lat i to niepełnych, bo skróconych o okres przygotowań do matury. *Wyjście z tej sytuacji jest chyba tylko jedno: trzeba tak zorganizować egzamin końcowy, by odebrać mu cechy „mordowni”, z zamienić go na colloquium, nie wymagające specjalnego „obkuwania”*- proponował „Przegląd Pedagogiczny”¹³⁴. Opowiadano się za obowiązkowym egzaminem pisemnym z języka polskiego, z innego przedmiotu z podstawy dydaktycznej danego wydziału oraz języka obcego. Egzaminy ustane powinny być przeprowadzane

z właściwie wszystkich przedmiotów, bez możliwości wyboru i eliminacji przez uczniów, która prowadziła niejednokrotnie do lekceważenia przedmiotów nie objętych egzaminem. Proponowano jedynie zwalnianie uczniów ze zdawania ustnego przedmiotów, z których na sprawdzianie pisemnym uzyskali wysokie oceny. W nowym kształcie egzaminu niemożliwe byłoby szczegółowe przepytывanie, proponowano więc „inteligentną rozmowę”, trwającą do momentu, gdy komisja wyrobi sobie pogląd co do przydatności abiturienta do studiów¹³⁵.

Dyskusja na temat matury przeciągała się nie prowadząc do jednolitych uzgodnień, ani wysunięcia konkretnej propozycji. W tej sytuacji postanowiono utrzymać istniejący stan rzeczy i dosłownie w ostatniej chwili, bo latem 1938 r., czyli tuż przed rozpoczęciem pracy II klas licealnych, ministerstwo wydało zarządzenie o regulaminie egzaminu dojrzałości w liceum ogólnokształcącym. Dotyczyło wszystkich liceów

z prawami publiczności. Różnice w organizacji matur w porównaniu z dawnym regulaminem z 1920 r., poprawionym w 1931 r. były niewielkie i wynikały głównie z pojawienia się nowych typów szkół¹³⁶. *Egzamin ma wykazać, czy uczeń osiągnął taki poziom wykształcenia i ogólnej dojrzałości umysłowej, jaki odpowiada wymaganiom*

¹³⁴ T.M., *Jeszcze sprawa matury*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 1, s. 23-25.

¹³⁵ Tamże, nr 3-4, s. 40-42.

¹³⁶ Zrezygnowano też z wyszczególnienia dwóch typów egzaminu, likwidując egzamin rozszerzony dla uczniów szkół z niepełnymi prawami publiczności, znoszonych przez ustawę o ustroju szkolnictwa. Por: Dz. Urz. MWRiOP 1920, nr 50, poz. 304; 1931, nr 3, poz. 29, s. 82-83.

programowym odpowiedniego wydziału liceum ogólnokształcącego oraz czy jest przygotowany do podjęcia studiów wyższych - mówił regulamin, sugerując tym samym, iż może on spełniać funkcje egzaminu wstępnego na wyższe uczelnie. Zgodnie z propozycjami nauczycieli termin przeprowadzania egzaminu przesunięty został z czerwca na maj i ewentualnie, luty. Przeprowadzać egzaminy miały powołane przez Kuratora Okręgu Szkolnego Państwowe Komisje Egzaminacyjne. Warunkiem dopuszczenia ucznia do egzaminu było uzyskanie pozytywnych ocen na świadectwie rocznym i uiszczenie opłaty egzaminacyjnej.

Część pisemna egzaminu dojrzałości miała obejmować dwa egzaminy - obowiązkowy dla wszystkich z języka polskiego (wypracowanie na wybrany z 3 propozycji temat, napisane w ciągu 5 godzin) i drugi, zależnie od wydziału¹³⁷. W szkołach z niepolskim językiem nauczania uczniowie mieli ponadto zdawać pisemnie egzamin z języka wykładowego. Część ustna miała składać się z czterech egzaminów, maksymalnie półgodzinnych, zdawanych jednego dnia. Uczniów wszystkich wydziałów obowiązywał egzamin z religii, jeśli przedmiotu tego w danej szkole nauczano. Na wniosek egzaminatora uczeń mógł zostać z tego egzaminu zwolniony. Pozostałe egzaminy uzależnione były od wydziału, przy czym większości uczniów pozostawiono niewielki wybór¹³⁸. Zdawać ustnie trzeba też było przedmiot, z którego się uzyskało w części pisemnej ocenę niedostateczną (pod warunkiem, że drugi egzamin pisemny przebiegł pomyślnie). Wpływ na ocenę ostateczną, obok wyników egzaminu pisemnego i ustnego, miała też obserwacja postępów ucznia w okresie nauki w liceum oraz ogólna opinia członków komisji o poziomie wykształcenia i dojrzałości umysłowej abiturienta¹³⁹.

2.4 Sieć szkół średnich ogólnokształcących.

Przy planowaniu nowej organizacji szkolnictwa średniego ogromne znaczenie miało zagadnienie rozmieszczenia szkół. W związku z postulatem zapewnienia dostępu do szkoły średniej odpowiednio uzdolnionej młodzieży bez względu na środowisko, a zapewne także wielką wagą, jaką do szans młodzieży wiejskiej przywiązywały

¹³⁷ Dla wydziału humanistycznego - język obcy nowożytny, klasycznego - łacina, matematyczno-fizycznego - matematyka i przyrodniczego - fizyka.

¹³⁸ Obok religii na wydziale humanistycznym zdawano język polski, historię i do wyboru: łacinę bądź język obcy nowożytny; na wydziale klasycznym - język polski, historię i do wyboru: łacinę bądź grekę; na wydziale matematyczno-fizycznym - matematykę, fizykę z arytmetyką i chemię oraz na wydziale przyrodniczym - biologię, chemię i do wyboru: geografii z geologią albo fizykę z astronomią.

¹³⁹ Dz. Urz. MWRiOP 1938, nr 8, poz. 227, s.282-284.

niektóre ugrupowania opozycyjne, kwestia ta znalazła wyraźne odbicie w założeniach sieci szkolnej. Dyskutowano na temat podczas posiedzenia Państwowej Rady Oświecenia Publicznego 29 listopada 1934 r., kiedy MWRiOP przedstawiło swoje zamierzenia. Obok wymogów statutu regulującego m. in. liczebność oddziałów, wzięto pod uwagę szereg innych czynników, stwierdzając ogólnie, iż *liczba gimnazjów powinna odpowiadać potrzebom kulturalnym i gospodarczym danego obszaru*. Planując umieszczenie szkoły należało wziąć pod uwagę: ilość absolwentów szkół powszechnych II i III stopnia na danym terenie, dotychczasowe zainteresowanie miejscowej młodzieży nauką w gimnazjum, połączenia komunikacyjne, skoordynowanie z siecią szkół zawodowych, a także aktywność społeczeństwa w dziedzinie pracy społeczno-państwowej i bliżej nie określone *względy ogólnopaństwowe polityczne*. Sieć gimnazjów miała być możliwie równomierna, ze szczególnym uwzględnieniem zapewnieniem możliwości nauki młodzieży wiejskiej, przy czym zaznaczono specjalnie, iż należy ułatwić jej późniejszy dostęp do liceów pedagogicznych. Istnienie gimnazjów poza większymi ośrodkami sugerował postulat odciążenia dużych miast od napływu młodzieży dojeżdżającej. Planowana sieć miała mieć charakter elastyczny, a jej regulacjom miały służyć możliwości tworzenia dodatkowych oddziałów i subsydiowania szkół prywatnych¹⁴⁰.

Założenia rozplanowania sieci liceów ogólnokształcących powstały na kilka lat przed ich uruchomieniem i co ważniejsze, ostatecznym przesądzeniem charakteru tych szkół. W 1934 r. przyjmowano jeszcze, że powstanie ich znacznie mniej niż gimnazjów, a zatem rejony będą większe, a *punkt na liceum z natury rzeczy przypadnie przede wszystkim na większy ośrodek kultury*. Rozumowanie to jednak nie było do końca konsekwentne, gdyż jednocześnie zalecano, aby szacując ilość przyszłych licealistów, posłużyć się danymi dotyczącymi uczniów klas VII i VIII gimnazjów dawnego ustroju. Uwzględnić należało też założenie polityki oświatowej na danym terenie dotyczące ilości liceów pedagogicznych i zawodowych. Podstawową przesłanką planowania sieci liceów ogólnokształcących miało być umożliwienie absolwentom gimnazjów dalszego kształcenia zgodnie z zainteresowaniami, co stwarzało wymóg uruchomienia przynajmniej dwóch wydziałów w każdej szkole¹⁴¹.

¹⁴⁰ Z. Piotrowski, *Zagadnienie rozmieszczenia szkół ogólnokształcących i zawodowych*, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 8-10, s. 470-471.

¹⁴¹ Tamże, s. 472.

Ostateczna decyzja co do kształtu sieci liceów zapadła pod koniec 1936 r., gdy postanowiono, że powstaną one wszędzie tam, gdzie istniały dotąd 8-letnie gimnazja. Rozwiązanie takie miało być tymczasowe i obowiązywać do momentu powstania sieci liceów zawodowych. Na r. szk. 1937/38 zaplanowano uruchomienie 385 klas I licealnych, a w r. szk. 1940/41 miało istnieć już 831 klas licealnych (I i II). Oznaczałoby to, że liczba oddziałów będzie rosła wolniej niż ilość młodzieży w wieku licealnym¹⁴². Liczby te nie uwzględniały prawdopodobnie szkół prywatnych, gdyż ostateczna liczba utworzonych liceów znacznie przewyższyła założenia.

Szkoły średnie ogólnokształcące

Rok szk.	ogółem	państwowe	samorządowe	prywatne
1928/29	777	271	65	441
1931/32	748	277	61	410
1932/33	765	283	59	423
1933/34	783	303	55	425
1934/35	770	301	50	419
1935/36	755	303	44	408
1936/37	760	305	43	412
1937/38	769*	307*	41*	421*
1938/39	784*	310*	45*	429*

*tylko gimnazja (bez oddzielnych liceów)

Źródło: *Mały rocznik statystyczny 1934*, Warszawa 1934, s.173; *Mały rocznik statystyczny 1935*, Warszawa 1935, s.203; *Mały rocznik statystyczny 1937*, Warszawa 1937, s. 305; *Mały rocznik statystyczny 1938*, Warszawa 1938, s.307, 314; *Mały rocznik statystyczny 1939*, Warszawa 1939, s.320, 322, 328.

Wyrównaniu szans młodzieży z różnych środowisk służyć miało też istnienie przy szkołach średnich internatów oraz ulgi i zwolnienia od opłat szkolnych. W r. szk. 1932/33 roczna opłata w gimnazjach państwowych wahała się w granicach 200-300 zł, w szkołach prywatnych od 0 do ponad 1300 zł (najczęściej wynosiła 300-900 zł). Pełną opłatę w gimnazjach państwowych uiszczało 37% uczniów, w niepaństwowych zaś 40%, ulgową odpowiednio 53% i 52%, natomiast odpowiednio 10% i ponad 7% uczniów było zwolnionych całkowicie z opłat¹⁴³.

Internaty w r. szk. 1935/36 posiadało 22% szkół średnich (19% państwowych i 25% niepaństwowych). Liczby te nie wydają się wysokie, lecz wydaje się, iż były

¹⁴² M. Pollak, *Szkolnictwo ogólnokształcące* (referat wygłoszony na posiedzeniu PROP 24 XI 1936 r.), „Oświata i Wychowanie” 1936, nr 10, s. 840.

Z liczb tych wynika, że w r. szk. 1937/38 jedna klasa licealna przypadłaby na ok. 1630, a w r. 1940/41 - 1800 młodzieży z odpowiednich roczników.

¹⁴³ Z danych liczbowych *MWRiOP*, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 8-10, s. 517-518.

wystarczające, gdyż miejsca wykorzystane były w 70%. Pełną opłatę za internat wносиło 54% uczniów, 13% zwolnionych z niej było całkowicie¹⁴⁴.

2.5 Konsekwencje reformy dla nauczycieli szkół średnich.

Wprowadzenie w życie nowego systemu szkolnictwa oznaczało duże zmiany dla nauczycieli, zwłaszcza dotyczące struktury zatrudnienia. Wobec objęcia wszystkich dzieci obowiązkiem uczęszczania do szkoły powszechnej, musiała zwiększyć się liczba ich oddziałów, a co za tym idzie zatrudnionych nauczycieli. Skrócenie czasu nauki w szkole średniej prowadziło z kolei do redukcji zatrudnienia w tych placówkach. Pojawić się musiała też duża grupa nauczycieli szkół zawodowych. Środowiska nauczycielskie niepokoiły te zmiany, co dotyczyło zwłaszcza nauczycieli gimnazjalnych, obawiających się utraty prestiżu. Najbardziej jednak lękano się całkowitej utraty pracy, co wobec istniejącego już bezrobocia wśród nauczycieli i oszczędnościowego podtekstu niektórych postanowień nowej ustawy nie było pozbawione podstaw. Póki co względną stabilizację gwarantowała tzw. *Pragmatyka Nauczycielska* czyli ustawa z dnia 1 lipca 1926 r. o stosunkach służbowych nauczycieli. Liczono się jednak z jej nowelizacją, nie spodziewając się jednak, iż nastąpi bez konsultacji ze środowiskiem nauczycielskim.

30 maja 1932 r. minister WRiOP wydał rozporządzenie o przystosowaniu art. 58 pragmatyki do nowego ustroju szkolnictwa. Umożliwiło ono władzom szkolnym, w wprowadzaniu nowego systemu szkolnictwa, czyli do 30 czerwca 1938 r., urzędowe przenoszenie, czasowo lub na stałe, nauczycieli szkół średnich do szkół innego typu, przy zachowaniu dotychczasowych poborów, ale z możliwością zwiększenia wymiaru godzin pracy. Rozporządzenie to wzbudziło zaniepokojenie i protesty środowisk nauczycielskich, było nawet zaskarżane do Najwyższego Trybunału Administracyjnego¹⁴⁵. Kolejną, gruntowną zmianę pragmatyki wniosło rozporządzenie prezydenta RP z 21 października, zmieniające brzmienie wielu artykułów. Wykreślono precyzyjne zasady kwalifikacji nauczycieli, znosząc jednocześnie jej jawność. Art. 51 zmienionej ustawy postanawiał: *Nauczyciel może być w każdej chwili na własną prośbę przeniesiony przez właściwą władzę do innej szkoły. Jeżeli zdaniem władz szkolnych względy organizacyjne tego wymagają, można przenieść nauczyciela na równorzędne*

¹⁴⁴ Z danych liczbowych MWRiOP, „Oświata i Wychowanie” 1936, nr 8, s. 668-671.

*stanowisko do innej szkoły. Minister może przenieść nauczyciela do innej szkoły, o ile tego wymaga dobro szkoły. Nauczyciel może być przeniesiony do służby, podlegającej innym przepisom w tym samym dziale zarządu państwowego tylko za jego zgodą, bez obniżenia posiadanej grupy uposażenia, jeżeli stosunek służbowy, unormowany innymi przepisami, ma charakter publiczno-prawny. Przeniesienia nauczyciela dokonywa Minister lub też upoważniona przez niego władza szkolna*¹⁴⁶. Ustawa w dawnym brzmieniu przewidywała zasięgnięcie opinii Rady Szkolnej przed przeniesieniem nauczyciela, obecnie mowy o tym nie było. Wątpliwości budziły bardzo ogólne sformułowania jak *dobro szkoły* czy *względy organizacyjne*, stwarzające szeroką możliwość interpretacji. Zaostrzone zostały przepisy dotyczące odpowiedzialności służbowej. Dawniej nauczyciela zawiesić mogła jedynie Komisja Dyscyplinarna, po nowelizacji - także każdy przełożony czy urzędnik wizytujący szkołę. Poważnie ograniczono możliwość wykonywania przez nauczycieli dodatkowej pracy zarobkowej¹⁴⁷.

23 czerwca 1932 r. w „Dzienniku Ustaw” opublikowane zostało rozporządzenie o kwalifikacjach nauczycieli szkół powszechnych. Wychodziło ono naprzeciw oczekiwaniom nauczycieli szkół średnich, którzy spodziewając się związanych ze wprowadzaniem nowego systemu oświaty redukcji w szkolnictwie średnim, domagali się przyznania im prawa nauczania w szkołach powszechnych¹⁴⁸.

Wobec wielu niejasności 2 grudnia 1932 r. wiceminister Pieracki wydał okólnik regulujący sprawy wynagradzania i wymiaru godzin nauczycieli, którzy na skutek wprowadzenia nowego ustroju zostali przeniesieni do innej szkoły, czyli głównie z gimnazjów do szkół powszechnych. Regulacja ta była o tyle korzystna dla nauczycieli, iż wprowadzała zasadę utrzymywania uposażenia na poziomie dawnego miejsca pracy. Wymiar godzin i wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe ustalano według zasad w nowym miejscu pracy¹⁴⁹.

Z danych dotyczących ruchu służbowego nauczycieli publicznych szkół powszechnych wynika, że od lipca 1932 pojawiły się przeniesienia do tych placówek ze szkół innego typu. W r. szk. 1932/33 dotyczyło to 92 osób, w latach kolejnych 90, 77

¹⁴⁵ *Ustrój i organizacja szkolnictwa*, pod red. Z. Kwiatkowskiego, S. Białasa, Lwów 1937, s. 457-458, 477-482; Dz. Urz. MWRiOP 1932, nr 4, poz. 42, s. 139-140.

¹⁴⁶ Dz. Urz. MWRiOP 1932, nr 8, poz. 103, s. 329.

¹⁴⁷ Tamże, s. 316-342.

¹⁴⁸ Tamże, nr 51, poz. 487.

¹⁴⁹ Tamże, nr 9, poz. 111, s. 347.

i 32¹⁵⁰. Z kolei Marian Falski w publikacji z 1936 r. podaje, że w gronie ok. 7500 nauczycieli szkół powszechnych było ok. 300 przydzielonych z innych szkół ze względu na wdrażanie reformy szkolnictwa¹⁵¹. W r. szk. 1935/36 ze szkół średnich ogólnokształcących urlopowano 165 nauczycieli, z których 104 skierowano do szkół powszechnych, 14 do innych szkół średnich ogólnokształcących, 3 do szkół zawodowych i 1 do szkoły wyższej¹⁵². Przeważającą większość tej grupy musieli stanowić dawni nauczyciele gimnazjalni, być może byli to też pracownicy likwidowanych seminariów nauczycielskich.

W związku ze wzrostem liczby uczniów szkół średnich, spowodowanym napływem do gimnazjów wyżu demograficznego i uruchomieniem pełnego gimnazjum w r. szk. 1938/39 przywrócono do pracy w szkołach średnich około 200 nauczycieli dawniej przesuniętych do szkół powszechnych i uruchomiono nawet 275 nowych etatów¹⁵³. Nauczyciele pracujący w liceach wskazywali na ciążącą na nich odpowiedzialność, konieczność prowadzenia pracy naukowej, polegającej na przygotowywaniu materiału, wprowadzania nowych metod i zerwania z rutyną. Z tego względu domagali się zniżki godzin, do czego przychylali się dyrektorzy szkół¹⁵⁴. Niskie uposażenia nauczycieli doprowadziły do tego, że w ostatnich latach II Rzeczypospolitej w szkołach średnich zaczęło brakować nauczycieli niektórych specjalności.

* * *

Tylko jeden rocznik młodzieży ukończył licea przed wybuchem wojny. Nie było im dane pracować w normalnych warunkach - nie zdążono z wydaniem części podręczników, szkoły nie uzyskały dodatkowego wyposażenia umożliwiającego prowadzenie badań, wielu nauczycieli poszukiwało dopiero metod pracy z mimo wszystko wyselekcjonowaną młodzieżą. Niepełne dane dotyczące promocji w szkołach średnich nie wskazują, aby nastąpiła poprawa sytuacji¹⁵⁵. Nie zdążono już zebrać

¹⁵⁰ *Statystyka szkolnictwa 1935/36*, s. 25; *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, s. 35.

¹⁵¹ M. Falski, *Kwestie podstawowe*, s. 50.

¹⁵² *Nauczyciele w liczbach. Liczebność, cechy osobowe, zatrudnienie, uposażenie. 1935/6*, pod red. M. Falskiego, Warszawa 1938, s. 7.

¹⁵³ *Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty*, s. 361.

¹⁵⁴ J.K.T., *O zmianę warunków pracy nauczycieli licealnych*, „Gimnazjum i Liceum” 1937/38, nr 1/5, s. 24-25.

¹⁵⁵

Promocje w szkołach średnich ogólnokształcących

rok szkolny	1924/25	1924/25	1931/32	1933/34	1934/35	1935/36	1936/37
-------------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

wyników pierwszego egzaminu dojrzałości w liceach w 1939 r., z kuratoriów dochodziły jednak sygnały o wysokim poziomie maturzystów, ich większej dojrzałości, lepszym przygotowaniu do studiów¹⁵⁶. Wrażenia nauczycieli miały być opublikowane po wakacjach, wtedy też pierwsi absolwenci liceów przekroczyliby progi szkół wyższych.

Trudno więc dokonać oceny koncepcji dwustopniowej szkoły średniej, zwłaszcza że wraz z całą organizacją szkolnictwa odrzucono ją po wojnie. Wydaje się jednak, iż mimo krótkiego okresu jej funkcjonowania jest pewna grupa, która na tym zyskała - to ci, którym udało się ukończyć sześcioletnie nowe gimnazja, a którzy nie podolaliby w ośmioklasowych szkołach średnich dawnego typu.

3. Nowy system kształcenia nauczycieli.

Do 1932 r. podstawową formą przygotowywania do zawodu nauczycielskiego było kształcenie w seminariach nauczycielskich. Ten typ szkoły istniał na ziemiach polskich już w okresie zaborów, jednakże w każdym z nich seminaria miały inną organizację. Po odzyskaniu niepodległości ujednolicił je dekret z 7 lutego 1919 r. Seminaria były odtąd w całej Polsce szkołami typu średniego, przeznaczonymi dla absolwentów 7-klasowych szkół powszechnych. Decyzję o wyborze zawodu podejmowała więc młodzież mniej więcej 14-letnia. Nauka w seminarium trwała 5 lat, co dawało razem 12 lat (7+5) spędzonych w szkole przed rozpoczęciem pracy nauczycielskiej, następującym około 19 roku życia. Cały okres nauki obejmował wykształcenie ogólne, w ciągu dwóch ostatnich lat towarzyszyło mu przygotowanie pedagogiczne. Na ogólną ilość 35 godzin nauki tygodniowo w klasie IV na przedmioty pedagogiczne i praktykę przypadało 12, w klasie V - 11 godzin. Trudno nazwać takie przygotowanie zawodowe gruntownym i wystarczającym, stąd też często pojawiał się postulat, aby czas nauki w seminariach, a także na kursach nauczycielskich wydłużyć

% uczniów, którzy otrzymali promocje	82,9	84,6	86,3	86,7	86,2	86,0	84,9
--------------------------------------	------	------	------	------	------	------	------

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939, s. 2.

¹⁵⁶ J. Jędrzejewicz, *W służbie*, s. 116-117; W. Gałęcki, *Jeszcze raz*, s. 305.

o rok¹⁵⁷. Fakt, iż mimo słabego przygotowania nauczycieli szkolnictwo polskie stale się rozwijało i podnosiło swój poziom, tłumaczono rekompensowaniem braków przez *idealizm nauczyciela polskiego i jego dyscyplinę organizacyjną*¹⁵⁸.

Większość uczniów seminariów stanowiła młodzież wiejska, gdyż często szkoły te umiejscowione były w małych ośrodkach, zazwyczaj posiadały internaty, a ponadto umożliwiały wczesne rozpoczęcie pracy zawodowej we własnej miejscowości¹⁵⁹. Zjawisko to oceniane było bardzo pozytywnie: *był to w znacznej mierze element bardzo cenny dla zawodu nauczycielskiego, bo młodzież, która przebojem zdobywała sobie lepszą pozycję społeczną potrafiła pokonywać duże trudności, wynikające z braków środków materialnych, rwała się do wiedzy, wносиła z sobą dużo zapału, była pracowita i wytrwała, a przede wszystkim wartościowa pod względem moralnym: proste, mocne charaktery, niedotknięte jeszcze cieniami życia miejskiego*¹⁶⁰. Dla młodzieży wiejskiej nauka w seminarium nauczycielskim stanowiła główną drogę awansu. Wysoko oceniano poziom wychowawczy seminariów, które otrzymując bardzo młodych uczniów prze 5 lat mogły ukształtować ich według wymogów stawianych nauczycielom. Świadczenie ukończenia seminarium nie uprawniało do ubiegania się o przyjęcie na wyższe uczelnie, co w okresie niedoboru kadr nauczycielskich miało skłaniać absolwentów do szybkiego podejmowania pracy zawodowej. W okresie swego działania w II Rzeczypospolitej seminaria nauczycielskie wykształciły około 100 tys. absolwentów, odgrywając w ten sposób poważną rolę w upowszechnianiu oświaty¹⁶¹.

W szkołach typu seminaryjnego kształcono też wychowawczynie przedszkoli (ochroniarki) i nauczycieli szkół zawodowych. Natomiast od „profesorów” gimnazjalnych wymagano ukończenia studiów wyższych.

Młodzież, która ukończyła szkołę średnią ogólnokształcącą lub równorzędną szkołę zawodową mogła uczęszczać na roczne kursy nauczycielskie wprowadzone rozporządzeniem ministra WRiOP z 18 marca 1928 r.

Zakłady kształcenia nauczycieli

Rok szkolny	Seminaria nauczycielskie	Kursy nauczycielskie	Pedagogia	Seminaria ochroniarskie	Seminaria nauczycielek
-------------	--------------------------	----------------------	-----------	-------------------------	------------------------

¹⁵⁷ Z. Szulczyński, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w świetle nowej ustawy*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 5, s. 372.

¹⁵⁸ Remus, *Licea pedagogiczne*, „Gimnazjum” 1935/36, nr 2, s. 45.

¹⁵⁹ Bronisław Ratuś podaje, że wśród uczniów seminariów ok. 30% pochodziło z rodzin utrzymujących się z rolnictwa – B. Ratuś, *Seminaria nauczycielskie (1918-1939)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1993, nr 3-4, s. 190.

¹⁶⁰ J. Jaźwierski, *Pedagogium na tle innych form kształcenia nauczycieli szkół powszechnych*, „Ruch Pedagogiczny” 1936/37, nr 9, s. 299.

¹⁶¹ B. Ratuś, op. cit., s. 198.

					rzemiosł
1929/30	201	10	3	15	7
1930/31	198	14	3	15	7
1931/32	195	12	3	14	7

Uczniowie

Rok szkolny	Seminaria nauczycielskie	Kursy nauczycielskie	Pedagogia	Seminaria ochroniarskie	Seminaria nauczycielek rzemiosł
1929/30	34 718	438	359	795	469
1930/31	33 740	669	380	927	540
1931/32	30 875	432	371	1 058	613
W tym mężczyźni:	13 161	120	108	-	-

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1931/32*, Warszawa 1933, s. 49.

Całościowa reformy szkolnictwa objąć musiała system kształcenia nauczycieli z kilku powodów. Po pierwsze – poziom dotychczasowego był niewystarczający i wymagał zmian; po drugie – należało dopasować szkoły nauczycielskie do nowej struktury, tak aby były drożne z innymi; po trzecie – trzeba było przygotować pedagogów do pracy w nowej, zreformowanej szkole, choćby na rozpoczęcie przez nich pracy zawodowej trzeba było poczekać kilka lat.

Kształcenie kandydatów na nauczycieli ma na celu przygotowanie pracowników, posiadających potrzebną do spełniania zawodu nauczycielskiego wiedzę oraz przygotowanie pedagogiczne i społeczno-obywatelskie - mówiła ustawa o ustroju szkolnictwa. W części VI poświęconej kształceniu nauczycieli wyróżniono wychowawczyń przedszkoli, nauczycieli szkół powszechnych, nauczycieli szkół zawodowych i nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, seminariów i liceów dla wychowawczyń przedszkoli, liceów pedagogicznych i pedagogów¹⁶².

W związku z postanowieniami ustawy w r. szk. 1932/33 wstrzymano nabór kandydatów do klas I seminariów nauczycielskich, w latach następnych - do klas wyższych¹⁶³.

Kształcenie wychowawczyń przedszkoli miało odbywać się w szkołach dwóch typów - seminariach i liceach. Czteroletnie seminaria wychowawczyń przedszkoli miały przyjmować kandydatki co najmniej 13-letnie, które ukończyły naukę w szkole powszechnej na poziomie drugiego szczebla programowego, czyli 6 klas szkoły III stopnia, bądź 7 szkoły II stopnia organizacyjnego, tak samo jak w przypadku gimnazjów ogólnokształcących. Sformułowanie przepisu wskazywało, iż przewidywano

¹⁶² Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 642-643.

kształcenie w tym kierunku jedynie dziewcząt, choć zastrzeżenie takie wprost nie zostało ujęte. Dwuletnie licea dla wychowawczyń przedszkoli przeznaczone były dla co najmniej 16-letnich absolwentek gimnazjów. Ustawa przewidywała, iż program tych szkół obejmie wykształcenie ogólne, przygotowania społeczno-obywatelskie, pedagogiczne i praktykę w przedszkolach¹⁶⁴.

Przekształcanie w myśl nowej ustawy seminariów ochroniarskich na 4-letnie seminaria dla wychowawczyń przedszkoli rozpoczęto w r. szk. 1938/39. W roku tym było w Polsce jeszcze 8 państwowych i 13 prywatnych seminariów ochroniarskich¹⁶⁵.

Dla kształcenia nauczycieli szkół powszechnych przewidziano dwa typy szkół: licea pedagogiczne i pedagogia. Liceum pedagogiczne, zupełnie nowy typ szkoły, miało być odpowiednikiem liceum ogólnokształcącego i podobnie jak ono przeznaczone było dla absolwentów gimnazjów ogólnokształcących, którzy ukończyli przynajmniej 16, a zazwyczaj mieli 17 lat. W porównaniu z seminariami powodowało to, na pewno pożądane, opóźnienie podjęcia decyzji o wyborze zawodu nauczyciela o 3 lata. Nauka w liceum pedagogicznym miała trwać 3 lata czyli dłużej niż w szkołach ogólnokształcących, co spowodowane było programem przewidującym obok wykształcenia ogólnego na poziomie licealnym, także przygotowanie pedagogiczne i praktykę. W ten sposób pełen okres nauki przyszłego nauczyciela wynosił 13 lat (6+4+3), czyli był o rok dłuższy niż w dawnym systemie kształcenia i pracę mieli rozpocząć 20-latkowie. Wskazywano, że złożony z trzech elementów tryb kształcenia nauczycieli poniekąd występował już wcześniej, ze względu na możliwość wyodrębnienia w toku nauki w seminarium dwóch etapów – wyrażnie ogólnokształcącego, na który składały się trzy pierwsze lata i z dwóch ostatnich lat z przewagą przedmiotów zawodowych. Teraz etap kształcenia ogólnego na poziomie średnim został wydłużony do 4 lat, dzięki czemu mógł on tworzyć zamkniętą całość programową. Licea miały przejąć funkcje, jakie spełniały dotąd seminaria i roczne kursy nauczycielskie. Wskazywano też na wychowawcze korzyści oparcia liceów pedagogicznych na gimnazjach ogólnokształcących. *Przedłuża się bowiem w ten sposób wydatnie okres wspólnego wychowania i kształcenia na wspólnych dobrach kulturalnych wszystkich tych jednostek, które zajmą niebawem różnorodne moze i*

¹⁶³ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 5, poz. 97, s. 176.

¹⁶⁴ Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 642.

¹⁶⁵ *Referaty*, s. 39.

odpowiedzialne stanowiska w służbie społecznej, a mimo to nie przesądza się w niczym jeszcze przyszłych dróg życiowych i zamierzeń – pisał Z. Szulczyński¹⁶⁶.

Pomimo, iż młodzież przychodząca do liceów pedagogicznych posiadała już wiedzę ogólnokształcącą na poziomie gimnazjalnym, na tym etapie nadal miała być ona rozszerzana. Tłumaczono to zwiększeniem w nowym systemie roli szkół powszechnych, w których absolwenci mieli podejmować pracę. Praca w szkołach powszechnych różnych stopni organizacyjnych, przygotowanie dzieci do podjęcia nauki w gimnazjum i też rozpoczęcia pracy zawodowej było zadaniem trudnym, wymagającym wysokich kwalifikacji i szerokiej wiedzy. O konieczności poszerzania wiedzy ogólnej decydowało też dopuszczenie absolwentów liceów pedagogicznych do studiów wyższych.

Licea pedagogiczne miały rozpocząć działalność w momencie ukończenia przez pierwszy rocznik nauki w gimnazjum nowego typu, czyli w r. szk. 1937/38, podobnie jak licea ogólnokształcące. Rozporządzenie o organizacji państwowego liceum ogólnokształcącego zostało wydane przez ministra WRiOP 6 marca 1937 r. Ustalało ono, iż trzyklasowe licea będą z reguły posiadały oddziały równoległe, liczące 20-40 uczniów. Klasa licząca 26 uczniów na zajęciach laboratoryjnych mogła być dzielona. Naukę przedmiotów nadobowiązkowych można było zorganizować dla przynajmniej 12-osobowej grupy uczniów. Liczby te były minimalnie mniejsze niż w przypadku liceum ogólnokształcącego, co wynikało prawdopodobnie ze spodziewanej niższej liczebności klas i specyfiki pracy z przyszłymi nauczycielami. Pozostałe przepisy organizacyjne były analogiczne do obowiązujących w szkolnictwie ogólnokształcącym. Licea pedagogiczne miały posiadać własne szkoły ćwiczeń, zorganizowane na takich samych zasadach jak inne szkoły powszechne. W przypadku czasowego ich braku kurator miał przeznaczyć jedną ze szkół publicznych na potrzeby praktyk uczniowskich. Przekazane zostało im mienie państwowych seminariów nauczycielskich, szkół ćwiczeń i internatów¹⁶⁷.

W związku z ogromną popularnością zlikwidowanych seminariów nauczycielskich wśród młodzieży wiejskiej i wynikającymi stąd protestami, starano się podkreślić dostępność liceów pedagogicznych dla tych środowisk. Stąd w rozporządzeniu spełniającym rolę statutu znalazł się punkt mówiący o

¹⁶⁶ Z. Szulczyński, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w świetle nowej ustawy*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 5, s. 372-373.

¹⁶⁷ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 56, s. 67-68.

zorganizowaniu przy każdej szkole internatu, nad którym opiekę miała sprawować Rada Opiekuńcza, kierowana przez dyrektora szkoły.

Zasady przyjmowania uczniów do klasy I państwowego liceum pedagogicznego ustalał regulamin opublikowany 1 marca 1937 r. Obok ustawowej dolnej granicy wieku ustalał on górną - 20 lat. Przewidywał specjalne badania lekarskie pod kątem możliwości wykonywania przyszłego zawodu. Możliwość ubiegania się o przyjęcie uzyskiwali nie tylko absolwenci gimnazjów nowego typu, ale w przypadku uczniów starszych, także legitymujący się ukończeniem 6 klas dawnego gimnazjum 8-klasowego. Przyjęcie do liceum pedagogicznego odbywało się na drodze egzaminu: pisemnego z języka polskiego i ustnego z języka polskiego i matematyki. W przypadku szkół z niepolskim językiem nauczania miał obowiązywać również egzamin z tego języka. Ze względu na specyfikę przyszłej pracy sprawdzany miał być także słuch muzyczny kandydatów, zupełny brak muzykalności wykluczał możliwość przyjęcia. Regulamin przewidywał możliwość zwolnienia z egzaminu uczniów, uznanych przez komisję egzaminacyjną za dostatecznie uzdolnionych i przygotowanych do nauki w liceum. Za podstawę takiej opinii miały służyć oceny ze świadectwa ukończenia gimnazjum opinia o uzdolnieniach i przydatności do zawodu nauczyciela wydana przez dyrekcję gimnazjum. Podobnie jak w przypadku liceum ogólnokształcącego przepisy dopuszczające możliwość zwolnienia z egzaminu były nieprecyzyjne i pozostawiały dyrekcji szkoły dużą swobodę. Powtórzone zostały też przepisy dotyczące preferencji w przypadku większej liczby kandydatów niż miejsc w szkole¹⁶⁸.

Likwidacja seminariów nauczycielskich przebiegała stopniowo, poprzez zaniechanie przyjmowania kandydatów do klas I. W niektórych wypadkach seminaria zamykano w całości bądź łączono z innymi, zapewniając przy tym młodzieży możliwość ukończenia szkoły w innych placówkach tego typu. Często decydowano się na zastępowanie klas seminaryjnych gimnazjalnymi, co gwarantowało zapewnienie młodzieży miejsc w szkołach średnich oraz odpowiednie wykorzystanie budynków i kadr nauczycielskich. Ministerstwo rozważało nawet możliwość połączenia liceów pedagogicznych z gimnazjami ogólnokształcącymi, rozwiązanie takie nie zostało jednak wprowadzone, gdyż byłoby oczywistym złamaniem zasad i idei reformy szkolnictwa¹⁶⁹.

¹⁶⁸ *Ustrój i organizacja szkolnictwa* pod red. Z. Kwiatkowskiego i S. Białasa, Lwów 1937, s. 177-182.

¹⁶⁹ *Posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego 24 listopada 1936 r.*, „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 18, s. 290; *Sprawozdanie o ogólnym stanie oświaty i wychowania w ostatnim*

Rozrost szkolnictwa powszechnego spowodowany wyżem demograficznym powodował zwiększone zapotrzebowanie na nauczycieli szkół tego szczebla. Poprawa sytuacji gospodarczej kraju umożliwiała zwiększenie liczby etatów nauczycielskich, co wpłynęło na decyzję zorganizowania nowych zakładów kształcenia nauczycieli. W r. szk. 1937/38 MWRiOP uruchomiło 38 państwowych liceów pedagogicznych, do których przyjęto 1 600 kandydatów, a zgłosiło się ponad 2 tys. W r. szk. 1938/39 uruchomiono

9 nowych męskich liceów pedagogicznych, co dało razem ze Śląskiem liczbę 43. Przestały wówczas istnieć seminaria. Razem w zakładach kształcenia nauczycieli szkół powszechnych uczyło się 4829 uczniów. W 1938 r. uruchomiono 6 nowych męskich liceów pedagogicznych¹⁷⁰.

Nie ma możliwości dokonania rzetelnej oceny liceów pedagogicznych, jako że ani jeden rocznik młodzieży nie ukończył tej szkoły. Uruchomione jesienią 1937 r. pierwszych absolwentów miały wypuścić w 1940 r., w czym przeszkodziła wojna. Można jedynie śledzić ich założenia i przebieg rozpoczętej pracy. W ostatnim roku przed wojną do liceów pedagogicznych uczęszczało 3 310 uczniów (ok. 1600 w kl. I i ok. 1700 w kl. II)¹⁷¹, przed wprowadzeniem reformy do seminariów uczęszczało dużo ponad 300 tys. młodzieży (średnio licząc po 60 tys. w roczniku). Tak ogromną różnicę pomiędzy tymi liczbami tłumaczy przede wszystkim trwanie fazy organizacyjnej liceów, opóźnienie momentu rozpoczęcia nauki – część z uczniów poprzestała na ukończeniu gimnazjum. Decydujące mogło być jednak to, że upodabniając się do liceów ogólnokształcących zakłady kształcenia nauczycieli na poziomie średnim zatraciły swój odrębny charakter, nie była to już najdogodniejsza ścieżka zdobycia wykształcenia przez absolwenta szkoły powszechnej, coraz wyraźniej rysowała się też możliwość zdobycia tego zawodu w inny sposób, poprzez ukończenie liceum ogólnokształcącego i pedagogium¹⁷². Mała też zainteresowanie zawodem nauczycielskim. Spore

roku oraz o zamierzeniach na przyszłość wygłoszone przez Pana Ministra WRiOP Wacława Jędrzejewicza na posiedzeniu Rady Oświecenia Publicznego dnia 29 listopada 1934 r., „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 8-10, s. 433.

¹⁷⁰ Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 24-25, s.311, 361; Posiedzenie Państwowej Rady, s. 290-291; Referaty na posiedzenie, s.37.

¹⁷¹ Referaty na posiedzenie, s. 38.

¹⁷² Jan Kulpa pisze o liceach pedagogicznych: *Nie zdołały zostawić szczególnie dodatnich, ani też opromienionych uczuciem wspomnień, a stało się to z różnych przyczyn. Licea pedagogiczne wyrosły na gruncie seminariów, do których byli gorąco przywiązani ich nauczyciele, a oni przecież w większości przypadków przeszli do pracy w liceach pedagogicznych. Licea pedagogiczne nie były popularne w*

bezrobocie, niskie uposażenia, wzrost zainteresowania zawodami związanymi z rozwijającym się przemysłem i przemijanie entuzjazmu, który towarzyszył pracy szkoły polskiej w pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości, powodowały spadek prestiżu tej profesji.

Odpowiedzią na postulat kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym było zakładanie pedagogiów. Przemawiała za tym nie tylko troska o merytoryczną i dydaktyczną wartość nauczania, ale też odpowiedzialność za wychowanie dzieci będących w okresie szczególnej podatności na wpływy, znaczenie szkoły powszechnej jako jedyne go ośrodka szerzącego kulturę i oświatę w wielu wsiach, a także stan rozwoju nauk pedagogicznych wymagający dłuższych i głębszych studiów. Przeciwno przygotowywaniu nauczycieli przez uniwersytety przemawiał między innymi wysoki koszt wieloletniej nauki, ich nastawienie na prace badawcze, teoretyczne, wąskie specjalizacje, wysokie oczekiwania absolwentów co do warunków pracy oraz potrzeba masowego kształcenia nauczycieli. Od zreformowania konserwatywnych uniwersytetów¹⁷³ łatwiejsze było założenia nowego typu szkół, specjalnie przystosowanych do tej funkcji. Pierwsze pedagogia, czyli placówki kształcące na nauczycieli absolwentów szkół średnich ogólnokształcących, powstały w 1928 r. na mocy rozporządzenia MWRiOP z 29 czerwca. Statut ten ogólnie podawał ramy programowe i organizacyjne, pozostawiając dyrekcjom pedagogiów dużą swobodę, co nadało im charakter eksperymentalny. Szkoły takie założono w Warszawie, Krakowie i Lublinie¹⁷⁴. Wprowadzenie reformy szkolnictwa podnoszącej rangę szkoły powszechnej pogłębiło konieczność rozwoju tego typu placówek. Według ustawy pedagogia miały przyjmować absolwentów liceów ogólnokształcących, co zbliżało je do szkół wyższych. W tym wypadku decyzję o wyborze zawodu nauczyciela podejmowała

społeczeństwie, w którym prestiż nauczyciela nie stał zbyt wysoko, zarówno ze względu na uposażenie mniejsze niż w innych zawodach, jak też ze względu na mniejsze możliwości awansu, zmiany miejsca pracy itp. Toteż do liceów pedagogicznych nie zgłosił się szczególnie wartościowy materiał uczniowski, nie zgłosił się też dość licznie. Przede wszystkim nie dopisała młodzież chłopskiego pochodzenia, chociaż ona zwykle zgłaszała się do zakładów kształcenia nauczycieli w dużej ilości i była w niej jak najbardziej pożądana - J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław 1963, s. 90-91.

¹⁷³ J. Jaźwierski widział je następująco:[...] *przygotowanie i dobór odpowiednich profesorów i docentów, znających dobrze szkołę powszechną i nastawionych na praktyczne i wychowawcze zadania obok naukowych, zorganizowanie przy uniwersytetach szkół powszechnych – jako szkół ćwiczeń oraz zapewnienie przygotowania techniczno-artystycznego[...]*

¹⁷⁴ J. Jaźwierski, op. cit., s. 289.

młodzież najczęściej 19-letnia (przepisy pozwalały na przyjmowanie do pedagogiów 18-latków). Nauka w nich miała trwać dwa lata, czyli pełne wykształcenia nauczyciela w tym systemie zabierało 14 lat (6+4+2+2), podczas gdy przy wyborze studiów uniwersyteckich trwałoby 16 lat. Obok wykształcenia ogólnego oraz pedagogicznego nauka w pedagogium obejmowała specjalizację w określonej grupie przedmiotów. Pracę zawodową zaczynali przynajmniej 21-latkowie, ale w praktyce większość słuchaczy pedagogiów były to osoby starsze, ponad 22-letnie, które po maturze próbowały już studiów akademickich¹⁷⁵.

Baza rekrutacyjna pedagogiów była znacznie węższa niż liceów, a zwłaszcza dawnych seminariów nauczycielskich, gdyż ograniczała się do absolwentów pełnej szkoły średniej. Miało to, obok usytuowania w dużych ośrodkach, wpływ na strukturę społeczną grona słuchaczy, wśród których przeważały średnio uzdolnione spośród dzieci urzędników, nauczycieli, rzemieślników i robotników. Bardziej uzdolnieni i wywodzący się z zamożniejszych środowisk wstępowali raczej do szkół akademickich, licząc na lepiej płatną pracę. Wśród słuchaczy pedagogiów dominowały kobiety, których odsetek dochodził nawet do 70%, ale proporcje te zmieniały się, dążąc do równowagi¹⁷⁶.

Zasady przyjmowania kandydatów do pedagogiów nie były sprecyzowane, w różnych zakładach stosowano różne rozwiązania. Najczęściej były to egzaminy z przedmiotu specjalizującego i propedeutyki filozofii (psychologii i logiki), badania psychologiczne, rozmowy kwalifikacyjne, prace pisemne z języka polskiego, sprawdziany uzdolnień artystycznych oraz konkurs świadectw.

W 1935 r. otwarto czwarte pedagogium w Krzemieńcu. W r. szk. 1937/38 rozpoczęło pracę 7 kolejnych pedagogiów i w roku tym do wszystkich 11 placówek tego typu zgłosiło się 1.600 kandydatów, z czego przyjęto połowę¹⁷⁷.

Nieliczne pedagogia nie mogły zaspokoić potrzeb szkolnictwa powszechnego, podnoszono też, że 2-letni okres kształcenia jest zbyt krótki. Stąd w 1936 r. ZNP wysunęło propozycję utworzenia akademii pedagogicznych, które wbrew nazwie miałyby status szkół wyższych nieakademickich. Studia w nich trwałyby 3 lata, przy

¹⁷⁵ Józef Jaźwierski podaje, że w pedagogium lubelskim ok. 50% słuchaczy miała 22-25 lat, zaś 30% powyżej 25 lat. - Tamże, s. 293.

¹⁷⁶ Tamże, s. 299-300.

¹⁷⁷ *Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty*, s.311, 361;

czym rok ostatni poświęcony byłby wyłącznie na praktykę i przygotowanie pracy dyplomowej. Propozycja ta nie została przyjęta przez władze oświatowe¹⁷⁸.

W przypadku nauczycieli szkół średnich jedynym możliwym rozwiązaniem było stosowanie wymogu ukończenia studiów wyższych. Uniwersytety, których większość absolwentów trafiała do szkół średnich, nastawione były na kształcenie naukowców, specjalistów w wąskich dziedzinach wiedzy, nie mających często odbicia w programach szkolnych. Gwarancję otrzymania pełnego zatrudnienia dawała możliwość studiowania i później nauczania także drugiego, pokrewnego przedmiotu. Kwalifikacje pedagogiczne studenci mogli zdobywać w ramach dodatkowego rocznego studium. Dawało ono dość szeroką wiedzę z dziedziny pedagogiki, psychologii i ich nauk pomocniczych, poszerzając ogólny horyzont intelektualny¹⁷⁹.

Często jednak narzekano na słabe przygotowanie dydaktyczne magistrów, co spowodowane było drugoplanowym jego traktowaniem przez wiele uczelni. Co gorsza, ustawa z 26 stycznia 1922 r. wprowadzająca obowiązek zdawania egzaminu państwowego na nauczyciela szkół średnich, dopuściła możliwość nauczania w niższych klasach szkoły średniej po uzyskaniu „dyplomów ulgowych”, czyli zaliczenia 6 semestrów studiów i odbycia praktyki. Jednocześnie za wystarczające uznane zostały dawniej przyznane prawa do nauczania – świadectwa uzyskane jeszcze w okresie zaborów, dyplomy kursów pedagogicznych lub długoletnia praktyka. Kuratorzy Okręgów Szkolnych mieli prawo w myśl udzielać nauczycielom zezwolenia na nauczanie przedmiotów nie objętych kwalifikacją, o ile w dotychczasowej pracy w zakresie danego przedmiotu wykazali się dobrymi wynikami¹⁸⁰.

Jeśli uprzytomnimy sobie, że najistotniejszym i najżywszym zagadnieniem dzisiaj w nauczaniu jest: uczeń i Państwo, to stwierdzić trzeba, że i kształcenie nauczyciela szkoły średniej musi być, i to najrychlej, przeorane i przystosowane do tego wielkiego celu szkoły współczesnej w Polsce. Można zaryzykować paradoksalnie, nie bez słuszności jednak, że dawniej szkoła była taka, jaką tworzył ją nauczyciel – naukowiec, dziś należy odwrócić zagadnienie: szkołą ma swoje oblicze społeczno – państwowe

¹⁷⁸ O właściwy poziom kształcenia nauczycieli szkół powszechnych w Polsce, Warszawa 1936, s. 26.

¹⁷⁹ J. Miąso, *Uniwersytecka tradycja kształcenia nauczycieli* [w:] *Studia z dziejów edukacji*, s. 353-354.

¹⁸⁰ Dz. U. RP 1922, nr 90, poz. 823, s. 1551-1553; *Memoriał w sprawie reformy studiów nauczycielskich*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 10, s. 161-162.

i kształcenie nauczyciela musi być dostosowane do nowych zadań wychowawczych tej szkoły – pisał w 1932 r. Kazimierz Zbierski¹⁸¹.

Ustawa z 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa sprawę kształcenia nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, seminariów i liceów dla wychowawczyń przedszkoli, liceów pedagogicznych i pedagogów omawiała bardzo ogólnikowo. Art. 45 mówił, że obejmuje ono *wykształcenie w zakresie obranej dziedziny wiedzy (umiejętności), przygotowanie społeczno-obywatelskie, wykształcenie pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną*¹⁸². Kształcenie w zakresie wybranego przedmiotu miało odbywać się w szkołach wyższych na zasadach określonych przez MWRiOP po zasięgnięciu opinii rad wydziału szkół akademickich. W przypadku nieistnienia odpowiednich uczelni sposób kształcenia miał określać minister. Po zdobyciu odpowiedniego wykształcenia akademickiego kandydaci do zawodu nauczycielskiego powinni odbyć przynajmniej roczne kursy pedagogiczne (w przypadku nauczycieli przedmiotów pedagogicznych kurs mógł być skrócony) organizowane przez wyższe uczelnie bądź niezależnie od nich. W ramach tych kursów słuchacze mogli też zdobywać przygotowanie obywatelskie, w przeciwnym wypadku obowiązywało ich *studium w zakresie obrony technicznej Państwa i nauki obywatelstwa oraz sprawności fizycznej* organizowane na zasadach ustalonych przez MWRiOP¹⁸³. Ustawa nie precyzowała też zasad odbywania praktyki pedagogicznej, ponownie odsyłając do rozporządzeń ministra.

Określone w ten sposób kwalifikacje uznawano za bardzo wysokie, a ich rygorystyczne wymaganie (zwłaszcza w przypadku szkół prywatnych) za utrudniające pracę szkół, zmuszonych do zatrudniania wielu nauczycieli dochodzących. TNSW postulowało, aby ministerstwo zapoznawało młodzież rozpoczynającą studia z aktualnymi potrzebami kadrowymi i wymaganiami kwalifikacyjnymi w szkolnictwie średnim. Apelowano, aby MWRiOP zachęcało kuratorów do wykorzystywania w interesie szkoły i nauczyciela ciągle funkcjonujących uprawnień do zezwalania na prowadzenie nauczania w zakresie przedmiotu spoza kwalifikacji i to także w szkolnictwie prywatnym. TNSW oczekiwało, że uprawnienia do nauczania w pierwszych pięciu klasach gimnazjum dawnego typu zostaną uznane za wystarczające do pracy w pełnym nowym gimnazjum. Istniejący w zakresie kształcenia nauczycieli

¹⁸¹ K. Zbierski, *Kształcenie nauczycieli wobec nowych zadań wychowawczych szkoły średniej*, „Oświata i Wychowanie” 1932, nr 2, s. 131.

¹⁸² Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 643, art. 45.

szkół średnich stan rzeczy uznawano za przejściowy i oczekiwano przyspieszenia prac nad reformą studiów nauczycielskich¹⁸⁴.

Istniały różne koncepcje zorganizowania systemu kształcenia nauczycieli szkół średnich. Jedną z nich, wychodząc z założenia, że *nauczyciel gimnazjalny powinien nie tylko prawdy popularyzować, ale choćby w drobnym zakresie, przyczyniać się do ich zdobycia*¹⁸⁵, widziała umiejscowienie tego procesu wyłącznie na uniwersytetach. Proponowano tutaj tylko lepsze wkomponowanie przedmiotów pedagogicznych w tok studiów, stawiając za przykład Uniwersytet Poznański, który wprowadził innowację polegającą na rozłożeniu ogólnego kursu pedagogicznego, przeznaczonego dla wszystkich kandydatów do zawodu nauczycielskiego, na cały okres studiów. Wysuwający takie propozycje Ludwik Jaxa-Bykowski wypowiadał się ponadto przeciw tworzeniu odrębnych wydziałów pedagogicznych, przynajmniej na razie, uważając, że miejscem dla pedagogiki, psychologii, dydaktyki, historii wychowania itp. nadal powinny być wydziały humanistyczne¹⁸⁶.

Inna koncepcja wskazywała na potrzebę tworzenia odrębnych instytutów pedagogicznych, które w znacznie krótszym czasie (trzech lat razem z praktyką) kształciłyby nie naukowców, ale wyłącznie nauczycieli. *Powinniśmy nareszcie uświadomić sobie, że przyszły nauczyciel ma przede wszystkim zdobyć to, co mu będzie potrzebne w jego zawodzie i że jego „czucie naukowe” nie ma dla szkoły istotnego znaczenia* – tłumaczył Władysław Olszewski¹⁸⁷. Obok ograniczenia programu do działów mających zastosowanie w szkole, oszczędność czasu dałoby się uzyskać dzięki odejściu wprowadzonego przez ustawę o ustroju szkolnictwa podziału procesu kształcenia nauczycieli szkół średnich na trzy etapy: studium naukowe, kurs pedagogiczny i praktykę. Wskazywano, że właśnie zsynchronizowanie tych elementów pogłębi i podniesie wartość studiów, uczyni je ciekawszymi¹⁸⁸.

W okresie przed uchwaleniem ustawy o ustroju szkolnictwa powstało na terenie Polski kilkanaście szkół kształcących nauczycieli szkół zawodowych, podstawowym

¹⁸³ Tamże, s. 644, art. 53.

¹⁸⁴ *Memoriał w sprawie reformy studiów nauczycielskich*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 10, s. 163.

¹⁸⁵ L. Jaxa-Bykowski, *Wytyczne reformy kształcenia nauczycieli szkół średnich w Polsce*, „Muzeum” 1935, nr 4, s. 133.

¹⁸⁶ Tamże, s. 132-140.

¹⁸⁷ W. Olszewski, *Wnioski*, „Muzeum” 1935, nr 4, s. 143.

¹⁸⁸ Tamże, s. 141-145.

typem było seminarium nauczycielskie zawodowe przyjmujące absolwentów 6 klas gimnazjum lub odpowiedniej szkoły zawodowej. Najlepiej sytuacja wyglądała w dziale szkolnictwa rolniczego i gospodarczego, najgorzej – w przemysłowym¹⁸⁹. Kadra szkół zawodowych dzieliła się na nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, nauczycieli przedmiotów zawodowych i instruktorów zawodu.

Ustawa o ustroju szkolnictwa nie przewidywała specjalnych szkół kształcących nauczycieli szkół zawodowych. Nauczyciele przedmiotów zawodowych, prowadzący praktyczną naukę zawodu oraz instruktorzy musieli mieć wykształcenie zawodowe¹⁹⁰, praktykę zawodową, przygotowanie społeczno-obywatelskie, wykształcenie i praktykę pedagogiczną. W celu przygotowania społeczno-obywatelskiego i pedagogicznego kandydatów na nauczycieli miały być organizowane specjalne studia lub kursy pedagogiczne, z tym, że dla mistrzów nauka miała być poszerzona o przedmioty uzupełniające wykształcenie ogólne słuchacza¹⁹¹.

21 października 1932 r. prezydent RP wydał rozporządzenie o kwalifikacjach zawodowych do nauczania w szkołach i na kursach zawodowych. Dzieliło ono przedmioty nauczania w szkołach zawodowych na: przedmioty zawodowe, przedmioty pomocnicze (ściśle związane i niezwiązane bezpośrednio z zawodem) oraz praktyczną naukę zawodu. Zgodnie z postanowieniami ustawy o ustroju szkolnictwa od nauczycieli przedmiotów zawodowych wymagano ukończenia odpowiedniej szkoły wyższej (gdy mieli pracować w liceum lub gimnazjum zawodowym), bądź liceum zawodowego lub innej podobnej szkoły (w przypadku pracowników szkoły zasadniczej stopnia niższego albo doksztalczącej), odbycia praktyki zawodowej nienauczyielskiej, ukończenia

¹⁸⁹ W dziale przemysłowym nauczycieli kształcono w Państwowym Seminarium dla Nauczycieli Rzemiosł w Warszawie, Studium Pedagogicznym Politechniki Lwowskiej. Nauczycieli dla szkół handlowych kształciły wszystkie uczelnie handlowe oraz kursy korespondencyjne Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół Zawodowych. Nauczycieli dla szkolnictwa artystycznego przygotowywały: Seminarium Haftu przy Państwowej Szkole Zawodowej Żeńskiej w Krakowie, Szkoła Tkactwa dla Instruktoerek w Wilnie, Szkoła Instruktorów Przemysłu Ludowego w Warszawie. W dziale rolniczym: Seminarium Nauczycieli Szkół Rolniczych w Pszczelinie, Seminarium dla Nauczycielek w Sokołówku k. Ciechanowa oraz na kursach pedagogicznych przy SGGW w Warszawie. Do szkół gospodarczych w : Seminarium Gospodarczym w Szopkowie, Państwowym Seminarium dla nauczycielek Gospodarstwa Domowego w Warszawie Seminarium Nauczycielskim Żeńskim Sióstr Boromeuszek w Żencinie oraz Wydziale Instruktorskim przy WSGW w Cieszyńcu - W.M. Francuz, R. Sokołowski, *Treści kształcenia oraz przygotowanie nauczycieli w szkolnictwie zawodowym w latach 1932-1939*, „Szkoła Zawodowa” 1991, nr 5, s. 57; Z. Wiatrowski, *Nauczyciel szkoły zawodowej. Dawniej – dziś - jutro*, Bydgoszcz 1990, s. 38.

¹⁹⁰ W przypadku szkół doksztalczających i zasadniczych stopnia niższego wymagano ukończenia odpowiednich liceów zawodowych, a w przypadku gimnazjów i liceów zawodowych – szkół wyższej. Minister mógł też ustalić inne wymogi, gdyby nie istniały szkoły określonych stopni kształcące w danych zawodach. Od instruktorów zawodu oczekiwano ukończenia szkoły zawodowej stopnia gimnazjalnego, bądź szkoły mistrzów lub nadzorców.

¹⁹¹ Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 643.

kursów pedagogicznych i odbycia praktyki pedagogicznej. Podobne były wymagania stawiane nauczycielom przedmiotów pomocniczych, ale w tym wypadku kwalifikacje uzyskać mogły także osoby uprawnione do nauczania w odpowiadających poszczególnym szkołom zawodowym szkołach ogólnokształcących, które dodatkowo ukończyły kursy specjalne, wprowadzające w zagadnienia szkolnictwa zawodowego. Ustalenie kwalifikacji nauczycieli praktycznej nauki zawodu pozostawiono w gestii ministra WRiOP. Instruktorom zawodu postawiono takie wymagania jak nauczycielom przedmiotów zawodowych, z tym że wystarczało tu ukończenie szkoły zawodowej stopnia gimnazjalnego lub szkoły mistrzów czy nadzorców. Rozporządzenie nie określało kwalifikacji nauczycieli w szkołach mistrzów, nadzorców, przysposobienia zawodowego oraz na kursach zawodowych, powierzając ich ustalanie ministrowi WRiOP. On też lub wyznaczone przez niego władze szkolne, miały stwierdzać i przyznawać kwalifikacje we wszystkich przypadkach. Postanowienia przejściowe omawianego rozporządzenia postanawiały o zachowaniu kwalifikacji w przypadku osób, które je dotąd nabyły, dla określonych przez MWRiOP szkół i przedmiotów¹⁹².

Ustawa i rozporządzenie nadały duże znaczenie systemowi kursów pedagogicznych, które miały się stać substytutem zakładów kształcenia nauczycieli szkół zawodowych. Szczegółowe programy kursów opracowane zostały w 1935 r. Szkolenie nauczycieli przedmiotów zawodowych miało na celu zapoznanie uczestników z głównymi prądami w pedagogice, systemem organizacji szkolnictwa, dydaktyką nauczania przedmiotów zawodowych oraz wydawnictwami i czasopismami pedagogicznymi. Kurs dla nauczycieli zawodu trwał 68 godzin i pomijał zagadnienia psychologiczne. Zygmunt Wiatrowski pisze, że organizowane kursy nie zaspakajały potrzeb szkolnictwa zawodowego, gdyż *ówczesne władze oświatowe z całą konsekwencją przeszkalały na wymienionych kursach nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i pomocniczych, nie dopuszczały nikogo do stabilizacji w szkolnictwie zawodowym bez takiego kursu, natomiast niewiele zajmowano się nauczycielami zawodu, a już zupełnie pomijano nauczycieli przedmiotów zawodowych*¹⁹³. Autor ten podaje, że w latach 1935-1938 przeszkolono 1104 nauczycieli i instruktorów szkół zawodowych i wydano 2700 dyplomów nauczycielskich. Kursy prowadzone były w formie studiów pedagogicznych na akademiach handlowych, zwłaszcza SGH, przy Wolnej Wszechnicy w Warszawie, dla

¹⁹² Dz. Urz. MWRiOP 1932, nr 7, poz. 91, s. 293-298.

rolników – przy Uniwersytecie Poznańskim, w tzw. klasach pedagogicznych przy liceach zawodowych (gospodarczych), w Szkole Gospodarczej w Snopkowie (którą próbowano przekształcić w instytut kształcący nauczycieli gospodarstwa w szkołach rolniczych oraz gospodarstwa domowego w szkołach gospodarczych) oraz w formie kursów pedagogicznych dla czynnych nauczycieli i instruktorów prowadzonych przez Towarzystwo Oświaty Zdrowotnej¹⁹⁴.

Rozporządzenie ministra WRiOP z 15 marca 1937 r. dopuściło do nauczania w szkołach i na kursach zawodowych asystentów akademickich, uznając pod pewnymi warunkami ich pracę za równoznaczną z odbyciem praktyki pedagogicznej i nienauczycielskiej¹⁹⁵.

Przepisy normujące kwalifikacje do nauczania w szkołach zawodowych były kolejnym krokiem ku podniesieniu ich poziomu, a także ku zrównaniu ze szkołami ogólnokształcącymi. Nauczyciele szkół zawodowych (nie dotyczyło to instruktorów) nie tylko musieli posiadać równie wysokie wykształcenie i przygotowanie pedagogiczne, ale także stawiano im wymóg dodatkowy – odbycia praktyki zawodowej (nienauczycielskiej). W sumie musieli więc spełnić więcej warunków niż ich koledzy ze szkół ogólnokształcących. Profesor F. Dąbrowski, który złożył w tej sprawie memoriał do ministerstwa wskazywał, że kwalifikacje te były wyższe od wymogów stawianych przez życie gospodarcze, stąd *aby zyskać współpracę wybitnych fachowców, należy im zapewnić wynagrodzenie nawet lepsze niż w przemyśle, bo inaczej nie przejdą do szkolnictwa, a szkoła zdobędzie jedynie bardzo mierne siły*¹⁹⁶. Niskie wynagrodzenia nauczycieli obok braku zakładów systematycznego kształcenia nauczycieli szkół zawodowych przy wysokich wymogach kwalifikacyjnych, stanowiły przyczyny poważnego braku nauczycieli.

Zygmunt Wiatrowski podsumowuje: *Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. w zasadzie słusznie potraktowała ogólne zasady kształcenia nauczycieli. Nie przewidziano jednak odpowiednich form realizacyjnych. Toteż sytuacja w zakresie kadr zaczęła ulegać wyraźnemu pogorszeniu. Dotychczasowe zakłady kształcenia nauczycieli zaczęto zastępować systemem kursowym, który już po kilku latach okazał się zawodny. W tym*

¹⁹³ Z. Wiatrowski, op. cit., s. 41.

¹⁹⁴ Tamże, s. 41-42.

¹⁹⁵ Dz. Urz. MWRiOP, nr 3, poz. 54, s. 65-66.

¹⁹⁶ Cyt. za: Z. Wiatrowski, op. cit., s.42.

*sensie etap [...] przypadający na lata 1932-1939, nie tylko nie rozwiązał omawianego problemu, lecz zaostrzył go*¹⁹⁷.

Poświęconą kształceniu nauczycieli część ustawy o ustroju szkolnictwa zamykał artykuł zatytułowany *Dalsze kształcenie nauczycieli czynnych*. Wymieniał on wszystkie grupy nauczycieli i instruktorów uwzględnionych w ustawie i stwierdzał, że będą dla nich organizowane *celem dalszego kształcenia się osobne zakłady i kursy*¹⁹⁸. Brak jakichkolwiek uściśleń sugerował szeroki wachlarz możliwości, a także nieobowiązkowy charakter szkoleń.

Dalsze kształcenie nauczycieli było nieodzowne, zwłaszcza w sytuacji, gdy większość z nich miała jedynie wykształcenie na poziomie średnim. Od początku funkcjonowania oświaty w niepodległym państwie polskim organizowane były w trakcie roku szkolnego i wakacji różnego rodzaju egzaminy praktyczne, kursy, instytuty, konferencje, zjazdy¹⁹⁹. Cieszyły się one u nauczycielstwa dużą popularnością i stale wzrastała ich ilość, nie zaspakajały jednak potrzeb i aspiracji ambitnych i zdolnych nauczycieli, którzy jako absolwenci seminariów nie mogli jednak podjąć studiów uniwersyteckich. Ich substytutem były Państwowy Instytut Pedagogiczny i Państwowy Instytut Nauczycielski działające w Warszawie. Tok studiów był dwuletni, obejmował kurs pedagogiki, psychologii, opieki społecznej, dziejów kultury, filozofii i sztuki, wychowania fizycznego. Obok instytutów państwowych działały też placówki prywatne o podobnym charakterze: Instytut Pedagogiczny w Katowicach, Wydział Pedagogiczny Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie z oddziałem w Łodzi i Instytut Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego²⁰⁰.

Najszerzy zasięg spośród form doskonalenia zawodowego nauczycieli miały nie wymagające takich wysiłków organizacyjnych krótkie kursy i konferencje. Duża część z nich była organizowana w okresach, gdy nie odbywały się zajęcia szkolne. Obejmowały różnorodną tematykę – poszerzały specjalistyczną wiedzę nauczycieli (np. w pierwszych latach po wojnie konieczne były kursy poświęcone kulturze polskiej), zapoznawały z nowymi prądami pedagogicznymi i metodami pracy szkolnej, wdrażały do pracy społecznej i wychowawczej. Ich znaczenie było szczególnie duże w okresie przemian –

¹⁹⁷ Z. Wiatrowski, op. cit., s.43.

¹⁹⁸ Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, art. 50, s. 644.

¹⁹⁹ Tamże, s. 117.

tą drogą zapoznawano nauczycieli z koncepcją wychowania państwowego, z założeniami reformy szkolnictwa, z nowymi programami²⁰¹. Organizatorami były zarówno władze szkolne, jak i związki i stowarzyszenia nauczycielskie.

Sposób dokształcania nauczycieli został dość surowo oceniony przez Bogdana Suchodolskiego: *Przerost zainteresowań dydaktycznych sprawił, iż od lat ulegamy złudzeniu, jakoby dokształcanie pracujących nauczycieli polegać miało niemal wyłącznie na pogłębianiu wiedzy dydaktycznej i znajomości programów. O rozszerzaniu i pogłębianiu wiedzy rzeczowej w zakresie obranej specjalności troszczymy się – zwłaszcza na poziomie szkoły średnie – zbyt mało. Tymczasem szybkie postępy nauki czynią wręcz palącą potrzebę odpowiedniego dokształcania nauczycieli./ [...] Takie dokształcanie nie może być przeprowadzane na kursach lub konferencjach, zazwyczaj krótkotrwałych, często powierzchownych. Uczestnictwo w nich bywa zwykle dość bierne*²⁰².

Rozporządzenie MWRiOP z 14 czerwca 1934 r. ustaliło zasady kwalifikowania nauczycieli. Ocena kwalifikacyjna okresowa dokonywana była co dwa lata, istniała też możliwość przeprowadzenia oceny tzw. sporadycznej. Rozporządzenie ustalało dokładnie termin jej przeprowadzania. Do wydawania opinii uprawnieni byli w zależności od zatrudnienia osoby kwalifikowanej: kierownik szkoły, podinspektor szkolny, wizytator, naczelnicy wydziału w kuratorium i ministerstwie²⁰³. Przeciw włączeniu do procedury kwalifikacyjnej kierownika szkoły, nadawało mu charakter pracownika nadzoru, a przez to psuło atmosferę w szkole protestowało ZNP²⁰⁴.

* * *

Stworzony przez ustawę o ustroju szkolnictwa system kształcenia nauczycieli, złożony w wielu etapów i możliwości, był dobrze dostosowany do potrzeb oświaty. Dawał możliwość pogłębiania wykształcenia, jego specjalizacji. Miał wykształcić

²⁰⁰ Tamże, s.118-120.

²⁰¹ Np. w kursach poświęconych reformie szkolnictwa, które odbyły się w trakcie wakacji w 1933 r. wzięło udział blisko 15 tys. nauczycieli i kierowników szkół.

²⁰² B. Suchodolski, *Liceum*, s. 50-51.

²⁰³ Dz. Urz. MWRiOP 1934, nr 8, poz. 118, s. 430-434.

²⁰⁴ *Dotychczas kierownik szkoły uważany był za starszego urzędnika nauczyciela, który na równi z pozostałymi w szkole nauczycielami uczył, instruował, występował na zewnątrz w imieniu nauczycielstwa powierzonej sobie szkoły, był dla szkoły głównym wychowawcą i opiekunem. [...] Kierownik szkoły powszechnej nie był i nie jest żadną instancją nadzoru szkolnego i dlatego nie może pełnić obowiązków wpływających z tego tytułu – pisano – AZG ZNP, sygn. 1464, k. 104.*

nauczycieli o dużej wiedzy teoretycznej, ogólnej i pedagogicznej oraz sporych umiejętnościach praktycznych. Wzbudził on jednak szereg kontrowersji. Podstawowym problemem była likwidacja seminariów nauczycielskich, cieszących się dużą popularnością wśród młodzieży, zwłaszcza wiejskiej, posiadających swoisty klimat. Ich zwolennicy nie godzili się z krytyczną oceną przygotowania, jakie szkoły te dawały przyszłym nauczycielom. Z drugiej zaś strony, w kręgach tzw. postępowego nauczycielstwa oczekiwano zmian idących jeszcze dalej – upowszechnienia kształcenia nauczycieli na poziomie studiów wyższych. Oczywiście w omawianym okresie postulat ten nie był realny, zaś utworzenie nielicznych pedagogów, z krótkim okresem nauczania nie stanowiło realizacji tego hasła. O wartości nowego systemu najlepiej świadczyłaby praca wykształconym w nich nauczycieli, ale na jej rozpoczęcie zabrakło w II Rzeczypospolitej czasu.

Zakłady kształcenia nauczycieli

r.szk.	Liczba zakładów
1931/32	231
1932/33	205
1933/34	198
1934/35	187
1935/36	172
1936/37	42
1937/38	74
1938/39	74

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, s. 9; *Mały rocznik statystyczny 1939*, Warszawa 1939, s.322.

4. Zreformowane szkolnictwo zawodowe

4.1 Szkoły zawodowe do 1932 r.

Pierwsze szkoły zawodowe na ziemiach polskich pojawiły się w XIX w. Sieć szkół rolniczych, handlowych, rzemieślniczych i technicznych organizowana była we wszystkich trzech zaborach przez władze państwowe, organizacje społeczne i osoby prywatne. Pomimo, iż niejednokrotnie kształciły one wysoko kwalifikowanych

specjalistów, pozostawały w cieniu szkolnictwa ogólnokształcącego, traktowane jako gorsze. *Tradycyjna w nas niechęć do przemysłu i handlu, niejednakowe traktowanie różnych przejawów działalności ludzkiej wpłynęły na to, że szkoła zawodowa, przygotowująca do zawodów niższych, według pojęć większości społeczeństwa, musiałaby być uważana za szkołę niższego rzędu, coś pośredniego między szkołą a instytucją filantropijną. Uznawano ją wprawdzie za niezbędną, lecz tylko dla jednostek upośledzonych fizycznie, umysłowo lub materialnie* – pisała Maria Zaborowska²⁰⁵. W niepodległej Polsce szkolnictwo zawodowe miało odegrać poważną rolę – dopomóc w odbudowie i rozwoju ekonomicznym kraju, uczestniczyć w procesie kształtowania nowej, nowoczesnej struktury społecznej. Wymagało to gruntownej reorganizacji i rozbudowy tej dziedziny szkolnictwa. W pierwszych latach niepodległości działalność władz na tym polu polegała przede wszystkim na przejmowaniu przez państwo istniejących szkół i nadawaniu im statutów. Określane były stopnie organizacyjne szkół, czas trwania nauki i warunki przyjmowania uczniów. W r. szk. 1921/22 na ziemiach polskich (bez śląska i Wileńszczyzny) działało 586 szkół i kursów zawodowych, dwa lata później było ich już 850²⁰⁶. Szkołom pozostawiono dużą swobodę w zakresie doboru treści nauczania, budowy programów itp. Od nauczycieli przedmiotów zawodowych wymagano jedynie teoretycznego przygotowania zawodowego, często nie posiadali praktyki w zawodzie, ani kwalifikacji pedagogicznych.

Konstytucja marcowa zakazująca zatrudniania dzieci poniżej 15 roku życia, ustawy o dodatku do podatku przemysłowego z 1923 r. czy o ochronie kobiet i młodocianych, pośrednio regulowały sprawy szkolnictwa zawodowego, do 1932 r. nie było jednak jednolitego systemu tych szkół, który odpowiadałby potrzebom społeczeństwa i był dobrze dopasowany do szkolnictwa ogólnokształcącego.

W 1922 r. MWRiOP przygotowało dwa projekty ustaw dotyczących szkolnictwa zawodowego. Projekt ustawy o szkolnictwie zawodowym, dzielił szkoły na niższe i wyższe. Typ pierwszy przeznaczony był dla absolwentów 4 klas szkoły powszechnej, którzy po 3-letniej nauce mieli zostać wykwalifikowanymi rzemieślnikami oraz niższymi pracownikami zatrudnionymi w handlu, rolnictwie, ogrodnictwie, leśnictwie. Uzyskiwaliby wówczas uprawnienia przysługujące absolwentom pełnych szkół

²⁰⁵ M. Zaborowska, *Szkolnictwo zawodowe w świetle nowej ustawy*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 2-3, s. 109.

²⁰⁶ J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 5, 35.

powszechnych. Z myślą o nich zaprojektowano zaś 3-5-letnie szkoły i kursy zawodowe o wyższym poziomie nauki. Świadectwo ich ukończenia miało być równorzędne ze świadectwem dojrzałości, a odbycie 2-letniej praktyki umożliwiałoby uzyskanie stopnia inżyniera przemysłowego. Do tego typu zaliczono szkoły techniczne, przemysłowe, kupieckie i handlowe, ogrodnicze, rolnicze i leśne, żeńskie szkoły przemysłowe oraz seminaria dla nauczycielek żeńskich szkół zawodowych. Józef Miąso ocenia, iż projekt, który nigdy nie wszedł pod obrady Sejmu *zawierał postanowienia kontrowersyjne, trudne do zaakceptowania tak przez lewicę, jak i prawicę społeczną. Pierwsza musiałaby odrzucić koncepcję niższej szkoły zawodowej jako równorzędnej ze szkołą powszechną, druga nie mogłaby aprobować pełnego równouprawnienia szkoły zawodowej typu wyższego z gimnazjum ogólnokształcącym*²⁰⁷.

Drugi projekt dotyczył ustawy o obowiązkowym doksztalcaniu zawodowym młodzieży pracującej w rzemiośle, przemyśle i handlu. Objęta byłaby nim młodzież do 18 roku życia (w pewnych wypadkach do 20), dla której przewidziano 3-letnią naukę w wymiarze 9-12 godzin tygodniowo. W małych ośrodkach istniałyby tzw. szkoły ogólne, w większych zaś szkoły specjalne, czyli przeznaczone dla określonej grupy zawodowej. Miałyby być utrzymywane przez gminy przy pomocy państwa, jednakże i ten projekt nie był nawet rozpatrywany przez Sejm²⁰⁸.

Wobec braku ogólnych ustaleń wiele szkół funkcjonowało w kształcie, w jakim odziedziczono je po zaborcach. Nowe placówki, zakładane przeważnie przez stowarzyszenia i osoby prywatne, działały na różnych zasadach, regulowanych przez tymczasowe statuty opracowywane w MWRiOP. Główne typy stanowiły szkoły techniczne, rzemieślniczo-przemysłowe, mistrzowskie, rolnicze (jako jedyne doczekały się ustaleń ustawowych, organizację ich regulowała ustawa z 9 lipca 1920 r.), handlowe oraz traktowane jako odrębna grupa szkoły żeńskie o różnych kierunkach kształcenia.

Szkoły techniczne, kształcące pracowników nadzoru dla przemysłu, budownictwa, kolejnictwa, włókiennictwa, miernictwa i melioracji, dzieliły się wyższe i zasadnicze. Do tych pierwszych, prowadzących 3,5-letnią naukę przyjmowano absolwentów 6 klas 8-letniego gimnazjum ogólnokształcącego, drugie przeznaczone były dla absolwentów szkół powszechnych, a nauka w nich trwała 4 lata. Żadne szkoły zawodowe nie przeprowadzały egzaminów dojrzałości, stąd ich absolwenci pragnący kontynuować naukę w szkołach wyższych musieli zdawać maturę eksternistycznie

²⁰⁷ Tamże, s. 31-32.

w średnich szkołach ogólnokształcących. Natomiast uzyskanie tytułu technika wymagało odbycia praktyki po ukończeniu nauki w szkole zasadniczej.

Szkoły rzemieślniczo-przemysłowe były bardzo zróżnicowane, przeważnie jednak miały 3-letni tok nauki i przyjmowały uczniów, którzy ukończyli 4-7 klas szkoły powszechnej. Kształciły przyszłych rzemieślników – szewców, krawców, stolarzy oraz robotników fabrycznych dla przemysłu metalowego, elektrotechnicznego i innych, ich absolwentom przysługiwał tytuł czeladnika²⁰⁹.

Zadaniem szkół mistrzów i nadzorców było praktyczne i teoretyczne przygotowanie pracowników nadzoru. Przyjmowano do nich osoby już pracujące, posiadające tytuł czeladnika i kilkuletnią praktykę, nauka trwała przeważnie 2-3 lata. Szkoły tego typu były nieliczne, w 1926 r. w 14 placówkach uczyło się 768 osób²¹⁰.

Szkoły rolnicze, będące najłabszym ogniwem systemu szkolnictwa zawodowego, kształciły głównie instruktorów rolnych dla organizacji gospodarczych, administracji państwowej i szkół, wychowywały chłopskich działaczy społecznych. Ludowe szkoły rolnicze działające na mocy ustawy z 9 lipca 1920 r. prowadziły naukę trwającą 11 miesięcy i posiadały własne internaty oraz gospodarstwa rolne.

Do najbardziej rozbudowanego działu - szkół handlowych należały szkoły kupieckie, przygotowujące do pracy w handlu detalicznym oraz szkoły średnie, kształcące przyszłych pracowników biurowych, stąd też popularne wśród dziewcząt. Dawały one dość szerokie wykształcenie ogólne, dzięki czemu cieszyły się prestiżem, wzbogacone o naukę ekonomii, księgowości, stenografii, pisanie na maszynie itp.²¹¹

Stanowiące odrębną grupę szkolnictwo dla dziewcząt było bardzo zróżnicowane. Przygotowywało głównie do prowadzenia gospodarstw domowych, pracy rękodzielniczej (krawiectwa, bieliźniarstwa, haftu, tkactwa, trykotażu), instruktażu w zakresie rzemiosł i gospodarstwa. Szkoły niższe oparte były na 5 latach szkoły powszechnej, zaś szkoły średnie-na pełnej szkole powszechnej bądź 4 latach gimnazjum. Nauka trwała zazwyczaj 3 lata²¹².

²⁰⁸ Tamże, s. 32-33.

²⁰⁹ Tamże, s. 72-73.

²¹⁰ Tenże, *Szkoły zawodowe*, s. 76.

²¹¹ Tenże, *Kształcenie zawodowe*, s. 73- 74.

²¹² Tenże, *Szkoły zawodowe*, s. 78.

O nieuregulowaniu zasad organizacyjnych szkolnictwa zawodowego świadczy fakt, że GUS stosował inną systematykę, wyróżniając szkolnictwo rolnicze (specjalności: rolnictwo i hodowla, leśnictwo, ogrodnictwo), przemysłowo-rzemieślnicze (zaliczając doń szkoły przemysłu górniczego, metalowego, mechanicznego, chemicznego, włókienniczego, skórzanego, drzewnego, spożywczego, poligraficznego, budowlanego, artystycznego i grupę „inne specjalności”), handlowe i administracyjne (kierunki

Prawie wszystkie szkoły zawodowe podlegały MWRiOP. Finansowane były z budżetu państwa, dodatku szkolnego do podatku przemysłowego, dochodów wypracowywanych przez warsztaty szkolne, dotacji samorządów, środków osób prywatnych oraz opłat uczniowskich, których nie wnosili tylko uczniowie szkół doksztalających i ludowych szkół rolniczych²¹³.

Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej opublikowany w 1931 r. w celu zachęcenia i ułatwienia wyboru rodzicom i dzieciom, obejmował 355 szkół męskich kształcących w 62 zawodach i 436 żeńskich przygotowujących do pracy w 36 różnych zawodach²¹⁴.

Szkoły zawodowe w r. szk. 1931/32

Kategorie szkół	ogółem	szkoły	kursy
Razem	754	470	284
Państwowe	117	117	-
Samorządowe	41	39	2
Prywatne	596	314	282
Męskie	220	177	43
Żeńskie	286	159	127
Koedukacyjne	248	134	114

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1931/32*, Warszawa 1933, s. 61.

Jedynie 15,5% szkół zawodowych w r. szk. 1931/32 stanowiły placówki państwowe, 5,4% utrzymywanych było przez samorzady, a aż 79% należało do właścicieli prywatnych. Państwo utrzymywało większość szkół technicznych, mistrzowskich i agrotechnicznych, natomiast w minimalnym stopniu uczestniczyło w finansowaniu szkolnictwa handlowego. Wiele szkół prowadziły stowarzyszenia

kształcenia: kupiectwo, spółdzielczość, biurowość, administracja publiczna), komunikacyjne (specjalności: koleje, żegluga, poczta, inne rodzaje komunikacji), miernicze i melioracyjne, gospodarstwa domowego i usług osobistych (gospodarstwo, wychowanie, usługi osobiste), służby zdrowia (pielęgniarstwo i położnictwo) - *Statystyka szkolnictwa 1931/32*, Warszawa 1933, s. 64-81.

²¹³ Ustawa z 14 maja 1923 r. nakładała na przedsiębiorstwa przemysłowe i handlowe oraz na prowadzących zajęcia przemysłowe obowiązek wpłacania specjalnego dodatku (nie mógł on przekroczyć 25% kwoty należnego podatku przemysłowego). Uzyskane w ten sposób fundusze w połowie przekazywane były władzom terenowym na potrzeby szkół zawodowych, 30% trafiało do MWRiOP, reszta do wyższych uczelni technicznych i handlowych – Dz. U. RP 1923, nr 58, poz. 412; J. Miąso, *Kształcenie zawodowe*, s. 74.

²¹⁴ Szkoły męskie podzielono na: oparte na 6 klasach szkoły średniej ogólnokształcącej (techniczne, agrotechniczne, handlowe), oparte na 7 oddziałach wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej lub 3 klasach gimnazjum (techniczne, sztuk zdobniczych, agrotechniczne, handlowe), oparte na 7, 5 i 4 oddziałach szkoły powszechnej (mistrzów, rzemieślniczo-przemysłowe, rzemieślnicze) i kursy zawodowe (techniczne, agrotechniczne, handlowe). Szkoły żeńskie podzielono na: oparte na 6 klasach szkoły średniej ogólnokształcącej (techniczne, rękodzielnicze, handlowe, gospodarczo-społeczne, hotelarsko-restauracyjne, gospodarczo-agrotechniczne, pielęgniarstwa, seminaria zawodowe), oparte na 7 oddziałach wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej lub 3 klasach gimnazjum (rękodzielnicze, sztuk zdobniczych, handlowe, gospodarcze, agrotechniczne, wychowawczyń), oparte na 5 oddziałach szkoły powszechnej (rękodzielnicze, gospodarcze, służby hotelowej i restauracyjnej) oraz

oświatowe, takie jak Polska Macierz Szkolna czy Towarzystwo Szkoły Ludowej, organizacje wyznaniowe, zgromadzenia zakonne. Szkoły zawodowe dla mniejszości narodowych organizowała ukraińska Ridna Szkoła i żydowskie gminy wyznaniowe oraz organizacje społeczne. Wbrew oczekiwaniom niewiele szkół organizowano przy zakładach przemysłowych.

Liczba wydziałów w szkolnictwie zawodowym w r. szk. 1931/32

Kierunek kształcenia	ogółem	niższe	średnie st. I	średnie st. II	wyższe	kursy
Razem	1 240	65	543	144	36	452
Rolnictwo	27	3	11	6	6	1
Przemysł i rzemiosło	722	53	348	67	11	243
Handel i administracja	337	3	146	42	11	135
Komunikacja	53	-	6	17	2	28
Miernictwo i melioracje	15	-	3	9	1	2
Gospodarstwo domowe i usługi osobiste	71	6	19	3	-	43
Slużba zdrowia	15	-	10	-	5	-

Liczba uczniów w szkolnictwie zawodowym w r. szk. 1931/32

Kierunek kształcenia	ogółem	niższe	średnie st. I	średnie st. II	wyższe	kursy
Razem	70 232	2 316	35 410	14 515	3 012	14 979
Rolnictwo	1 774	39	804	501	394	36
Przemysł i rzemiosło	33 059	2 034	18 916	4 826	1 234	6 049
Handel i administracja	25 661	44	13 745	5 338	770	5 764
Komunikacja	5 239	-	619	2 858	141	1 621
Miernictwo i melioracje	1 139	-	78	906	101	54
Gospodarstwo dom. i usługi osobiste	2 380	199	640	86	-	1 455
Slużba zdrowia	980	-	608	-	372	-

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1931/32*, Warszawa 1933, s. 62.

Młodzież, która już podjęła pracę w przemyśle, handlu czy rzemiośle, a nie posiadała odpowiedniego wykształcenia mogła je uzupełniać w 3-letnich szkołach dokształcających zawodowych. Obok przygotowania do pracy poszerzały one wykształcenie ogólne i spełniały funkcje wychowawcze. Funkcjonowały w trybie wieczorowym, mieszcząc się często w budynkach szkół powszechnych. W przeważającej większości były to szkoły publiczne, utrzymywane przez państwo i samorządy. W r. szk. 1921/22 działało 197 szkół dokształcających, a uczęszczało do nich 11 697 uczniów. Do r. szk. 1931/32 ich liczba wzrosła do 733, obejmując 103 359 uczniów²¹⁵.

Szkoły zawodowe dokształcające w r. szk. 1932/33

	szkoły	oddziały	uczniowie
--	--------	----------	-----------

kursy zawodowe (techniczne, rękodzielnicze, gospodarcze, ogrodnicze) - *Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej 1931*, Warszawa 1931, passim.

²¹⁵ J. Miąso, *Kształcenie zawodowe*, s. 77, 78.

		ogółem	dział przemysłowy	dział handlowy	ogółem	dział przemysłowy	dział handlowy
razem	733	3 059	2 806	253	103 927	95 359	8 568
miasta	630	2 800	2 557	243	96 509	88 298	8 211
wieś	103	259	249	10	7 418	7 061	357
publiczne	653	2 787	2 572	215	95 392	88 263	7 129
prywatne	80	272	234	38	8 535	7 096	1 439

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1931/32*, Warszawa 1933, s. 82.

Do 1932 r. następował systematyczny, ale dość powolny rozwój szkolnictwa zawodowego. Po decyzji prezydenta RP z początku 1932 r. przekazującej szkoły rolnicze pod nadzór MWRiOP niemal wszystkie szkoły zawodowe znalazły się w jego gestii. Pod opieką innych resortów pozostało jedynie kilka szkół, m.in. górniczych i morskich. Coraz częstsze było wiązanie kwalifikacji zawodowych z ukończeniem odpowiedniej szkoły, co świadczy o scholaryzacji kształcenia zawodowego. Józef Miąso zauważa, iż: *Przez wydawanie świadectw szkolnych uprawniających do określonej pracy i potwierdzających kwalifikacje państwo reglamentowało i regulowało stosunki na rynku pracy. Szkoła zawodowa spełniała więc ważną funkcję społeczną. Była narzędziem kwalifikującym obywateli do określonych zajęć i wyznaczającym im miejsce w strukturze społecznej i zawodowej*²¹⁶. Dlatego też sytuacja w szkolnictwie zawodowym budziła protesty, głównie środowisk nauczycielskich i przemysłowych. Postulowano uporządkowanie i ujednolicenie jego struktury, a przede wszystkim rozbudowy, dostosowującej je do aktualnych potrzeb gospodarczych. Niezadowolający stan można tłumaczyć mniejszym zainteresowaniem i wagą przywiązywaną do szkolnictwa zawodowego w porównaniu z ogólnokształcącym. Brak możliwości kontynuowania nauki w uczelni wyższej czy przywilejów w służbie cywilnej i wojskowej, a także perspektywa pracy fizycznej zniechęcały rodziców do posyłania tam dzieci²¹⁷. Drogę tę wybierano w przypadku niepowodzeń w kształceniu ogólnokształcącym, braku takich możliwości, bądź konieczności szybkiego podjęcia pracy zarobkowej. Zdające sobie sprawę z tej sytuacji władze oświatowe nie miały szerokiej możliwości działania, gdyż szkolnictwo zawodowe, ze względu na potrzebę specjalnego wyposażenia i organizowania warsztatów, było znacznie kosztowniejsze w utrzymaniu.

²¹⁶ Tenże, *Szkoły zawodowe*, s. 29, 93.

²¹⁷ Józef Miąso podaje, że w r. szk. 1930/31 dzieci rolników stanowiły 15,7% uczniów szkół zawodowych, robotników – 25,7%, pracowników umysłowych – 23,3%, rzemieślników – 14,3%,

4.2 Szkoły zawodowe w świetle ustawy o ustroju szkolnictwa.

Ożywienie dyskusji i prac nad reformą oświaty, które miało miejsce po wydarzeniach 1926 r. dotyczyło też szkolnictwa zawodowego. Pierwszy pomajowy premier i minister WRiOP Kazimierz Bartel zapewniał o swym szczególnym zainteresowaniu tą dziedziną oświaty²¹⁸, co znalazło odbicie w projekcie przebudowy szkolnictwa Bartla-Dobruckiego.

Lekceważenie wiedzy praktycznej, jaka daje szkoła zawodowa, należy do przesądów, które szczególnie uparcie tkwią w umysłowości polskiej, oddalając ją od nowoczesnej psychiki zachodnioeuropejskiej – pisał w 1931 r. Bolesław Wścieklica²¹⁹.

W Ustawie o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. sprawom szkół zawodowych poświęcono 12 artykułów. Cele zostały określone następująco: *Szkolnictwo zawodowe ma za zadanie przygotować wykwalifikowanych zawodowo pracowników dla życia gospodarczego przez teoretyczne i praktyczne kształcenie zawodowe z uwzględnieniem potrzebnego zakresu wykształcenia ogólnego oraz przez wychowanie społeczno-obywatelskie*²²⁰.

Ustawa ustaliła strukturę systemu szkolnictwa zawodowego.



Ważnym elementem systemu szkolnictwa zawodowego stały się szkoły doksztalające, a to ze względu na wprowadzony przez art. 15 ustawy obowiązek

przemysłowców, kupców, ludzi wolnych zawodów i nauczycieli – 21% - J. Miąso, *Kształcenie zawodowe*, s. 76. Szczegółowe wyliczenia zob.: „Wiadomości statystyczne” 1932, zesz. specj. VII, s. 29.

²¹⁸ J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 96.

²¹⁹ B. Wścieklica, *O polski typ szkoły zawodowej*, „Zrąb” 1931, nr 6-7, s. 41.

dokształcania, obejmujący młodzież, która wypełniła już obowiązek szkolny i nie uczęszcza do żadnej szkoły, a nie ukończyła jeszcze 18 lat. Dawniej dotyczył on jedynie młodzieży zatrudnionej w rzemiośle, przemyśle i handlu²²¹. Szkoły dokształcające zawodowe przeznaczone były dla młodzieży, pracującej zawodowo i zdobywającej w warsztacie pracy wykształcenie praktyczne. Szkoła miała je pogłębiać, dając także teoretyczną wiedzę zawodową. Nauka w szkole dokształcającej, której program oparty był na pierwszym lub drugim szczeblu programowym szkoły powszechnej, miała trwać 3 lata (ewentualnie, na mocy decyzji ministra WRiOP 2 lub 4 lata).

Szkoły zawodowe stopnia niższego miały mieć, według słów ustawy, *charakter wybitnie praktyczny*. Przeznaczone były dla młodzieży, która ukończyła 13-14 lat i miała za sobą naukę w zakresie pierwszego szczebla programowego szkoły powszechnej.

W zależności od zawodu nauka w nich miała trwać 2 lub 3 lata.

Szkoły zawodowe stopnia gimnazjalnego dają obok przygotowania praktycznego przygotowanie zawodowe teoretyczne oraz uwzględniają w potrzebnym zakresie wykształcenie ogólne – zapisano w ustawie. Ich program miał być oparty na drugim bądź trzecim szczeblu programowym szkoły powszechnej i rozłożony, w zależności od zawodu, na 2-4 lata. Uczniami mogła być młodzież nie młodsza niż 13-letnia²²².

Nowością w tej strukturze były licea zawodowe, dające uprawnienia do kontynuowania nauki w uczelniach wyższych, które dotąd uzyskiwali wyłącznie absolwenci szkół ogólnokształcących. Rozporządzenie ministra miało określić do jakich uczelni i na jakich warunkach będą przyjmowani absolwenci liceów zawodowych. Cele liceów zawodowych zostały określone podobnie jak gimnazjów, z zaznaczeniem, że dawane przygotowanie ma być głębsze. Te 2-3 letnie szkoły miały być przeznaczone dla absolwentów gimnazjów ogólnokształcących, którzy ukończyli przynajmniej 16 lat. Trójstopniowość zasadniczych szkół zawodowych, obok dopasowania do systemu kształcenia ogólnego, wiązano ze zróżnicowaniem zadań przyszłych pracowników. Przytaczano przykład zawodu metalowca w dziale mechanicznym, gdzie można było wyróżnić: 1) wykonawców bezpośrednich, wprawionych w ręcznej obróbce metalu,

²²⁰ Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 641.

²²¹ Ustawa z 1924 r. o ochronie pracy kobiet i młodocianych nakładała na młodzież w wieku 15-18 lat obowiązek pobierania nauki, przy czym jej czas, do 6 godzin tygodniowo wliczany był do czasu pracy. Rozporządzenie prezydenta z 1927 r. o prawie przemysłowym nakładało na pracodawcę obowiązek przestrzegania regularnego uczęszczania ucznia do szkoły zawodowej dokształcającej, a dopuszczenie terminatorów do egzaminu czeladniczego od ukończenia takiej szkoły.

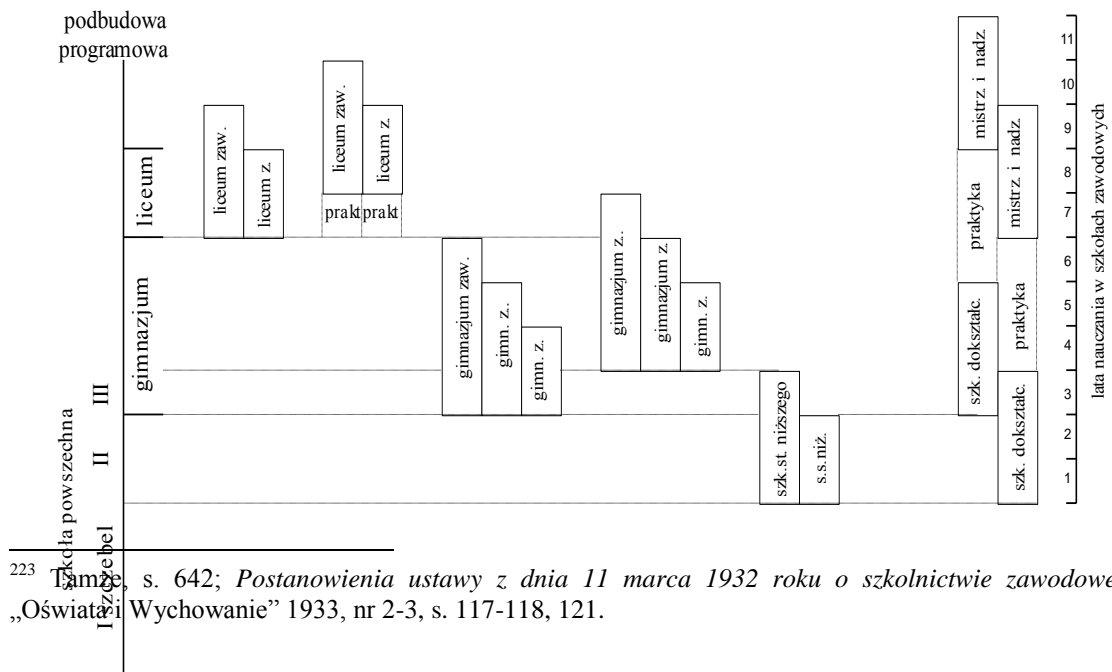
²²² Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 641- 642.

2) wykonawców bezpośrednich zatrudnionych przy obróbce mechanicznej, 3) pracowników organizujących procesy produkcji. Do każdego z zadań miał przygotowywać inny stopień szkoły zasadniczej.

W nowym systemie zachowane zostały szkoły mistrzów i szkoły nadzorców, których zadaniem było poszerzanie wiedzy zawodowej wykwalifikowanych rzemieślników i pracowników przemysłowych. Przeznaczone były dla osób, które zdały egzamin czeladniczy (lub posiadały podobne, uznane przez MWRiOP kwalifikacje) oraz odbyły 3-letnią praktykę zawodową. Zgodnie z postanowieniami ustawy funkcjonujące przy tych szkołach komisje mogły nadawać tytuł mistrza danego rzemiosła.

Najkrótszy, bo tylko roczny okres nauki przewidziany był w szkołach przysposobienia zawodowego, które miały dawać *elementy wiedzy zawodowej dla wprowadzenia w zawód*. Przeznaczone były dla absolwentów wszystkich szkół powszechnych, nie było też ograniczeń wieku. Natomiast minister mógł uzależnić przyjęcie do nich od odbycia praktyki zawodowej.

Najmniej ustawa mówiła o kursach zawodowych, wyjaśniając jedynie, że przeznaczone są dla *osób specjalizujących się w pewnych działach danego zawodu*²²³. Od szkół kursy zawodowe różniło ograniczenie do kształcenia czysto zawodowego, z pominięciem przedmiotów ogólnych, szersza baza rekrutacyjna, bez barier wiekowych, luźne zasady organizacyjne.



²²³ Tamże, s. 642; *Postanowienia ustawy z dnia 11 marca 1932 roku o szkolnictwie zawodowym*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 2-3, s. 117-118, 121.

Organizacja szkolnictwa zawodowego

Źródło: *Postanowienia ustawy z dnia 11 marca 1932 roku o szkolnictwie zawodowym*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 2-3, s. 118.

Podstawową cechą nowego systemu szkolnictwa zawodowego było jego dopasowanie i upodobnienie do organizacji do szkolnictwa ogólnokształcącego. Oczywistym celem takich przekształceń było zrównanie rangą, a przynajmniej zbliżenie obu torów kształcenia, likwidacja tzw. ślepych ścieżek, umożliwienie uczniom szkół zawodowych kontynuacji nauki w szkołach ogólnokształcących. Janusz Jędrzejewicz powiedział, że *zadaniem jest przesunięcie punktu ciężkości na wytworzenie inteligencji zawodowej przez skierowanie części młodzieży ze szkół ogólnych do zawodowych liceów*²²⁴. Te cechy systemu wzmacniał artykuł ustawy mówiący, że: *W miarę możliwości będą tworzone kursy, na których odpowiednio uzdolnieni absolwenci różnych stopni szkół zawodowych, pragnący przejść do szkół wyższych stopni, będą mogli uzupełnić swe wykształcenie*²²⁵. Nowa organizacja miała zapobiec skutecznie *hipertrofii szkolnictwa średniego ogólnokształcącego, pokrzywdzeniu szkolnictwa zawodowego*²²⁶. Rozwiązania te znalazły uznanie w oczach większości zainteresowanych tą sprawą, czego wyrazem była m.in. opinia uczestników zjazdu nauczycieli szkół technicznych i przemysłowych

w lutym 1932 r., miały jednak i swych przeciwników. Dowodzili oni, że zadaniem szkoły zawodowej powinno być jedynie wykształcenie *fachowej elity robotniczej*, a poszerzanie wiedzy ogólnej i przygotowywanie do dalszej nauki wręcz czynią krzywdę jej uczniom, którzy powinni nie tracąc sił jak najszybciej podjąć pracę zarobkową. Bolesław Wścieklica twierdził, że dążenie do specjalizacji zawodowej jest sprzeczne z tendencją do rozszerzania zakresu wykształcenia ogólnego. Postulował skrócenie nauki szkolnej, podstawową funkcją wykształcenia ogólnego czynił przygotowanie do przyswajania wiedzy zawodowej²²⁷. Także zwolennicy nowej ustawy zaznaczali, że: *Programy szkół zawodowych wszelkich stopni będą tak ułożone, aby każdemu z absolwentów dawały zakończone podstawowe przygotowanie do pełnienia pewnych typowych funkcji, związanych z przyszłym zawodem absolwenta. Przechodzenie absolwentów ze szkół zawodowych niższych stopni do szkół wyższych stopni nie może być masowym i dotyczyć może jedynie jednostek odpowiednio uzdolnionych*²²⁸.

²²⁴ „Gazeta Polska”, nr 11 z 7 lutego 1932.

²²⁵ Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 642.

²²⁶ L. Jaxa-Bykowski, *W przededniu organizacji liceów*, „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 13, s. 209.

²²⁷ B. Wścieklica, op. cit., s. 54-57. Poglądy takie reprezentowali też m. in. L. Chrzczonowicz, T. Waryński.

²²⁸ *Postanowienia ustawy*, s. 119.

Zasady organizacyjne szkół zawodowych zostały w ustawie omówione dość ogólnikowo, bowiem wielość typów i ich specyfika uniemożliwiały pełne ujednolicenie czy też przekazanie w niewielkim dokumencie. Szczegóły nowych rozwiązań miały być ujęte w statutach poszczególnych typów szkół i rozporządzeniach ministerialnych.

W oddzielnej części ustawa omawiała przygotowanie nauczycieli szkół zawodowych. Nowy system kształcenia zawodowego, choć złożony z wielu elementów, był mniej skomplikowany i bardziej uporządkowany niż dotychczasowy. Co bardzo ważne, został dobrze wkomponowany w całość nowego ustroju oświaty, w którym odgrywał ważną rolę. Józef Miąso zauważa, że wiele postanowień ustawy odnośnie szkolnictwa zawodowego podyktowanych było względami taktycznymi. *Nie tylko stworzenie szans przechodzenia do szkół wyższych stopni, ale samo wprowadzenie nazwy „gimnazjum” i „liceum” do szkolnictwa zawodowego było zabiegiem propagandowym, uwzględniającym stan świadomości – zwłaszcza inteligencji i drobnomieszczaństwa. Ustawa czyniła jednak ze szkoły zawodowej również instytucję w pewnym sensie elitarną. Jest rzeczą charakterystyczną, że we wszystkich postanowieniach ustawy znajdują się zwroty akcentujące wychowawczą funkcję szkoły oraz wykształcenie ogólne jako należące również do zadań szkoły zawodowej*²²⁹.

Niektóre z ustawowych rozwiązań krytykowały bezpośrednio zainteresowane środowiska. Przeciw organizowaniu szkół zawodowych niższego stopnia wypowiedzieli się przedstawiciele rzemiosła, którzy uważali, iż ich rolę dobrze spełniają warsztaty rzemieślnicze i szkoły doksztalające, a obawiali się konkurencji ze strony warsztatów szkolnych²³⁰.

4.3 Wdrażanie reformy szkolnictwa zawodowego.

We wrześniu 1932 r. nowo powołany referat ustrojowy szkół zawodowych w wydziale polityki oświatowej wraz z sekcją zawodową wydziału programowego MWRiOP rozpoczęły pracę nad dostosowaniem organizacji szkolnictwa zawodowego do postanowień ustawy o ustroju szkolnictwa. Należało ustalić dla wszystkich grup zawodowych typy i stopnie szkół, cele nauczania, długość nauki, wiek uczniów, podbudowę programową, podstawę programową, kierunki pracy wychowawczej, zasady selekcji uczniów, uprawnienia absolwentów itp. W pierwszej kolejności planowano

²²⁹ J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 113.

²³⁰ Tamże, s. 114.

opracowanie zasad organizacyjnych szkół typu zasadniczego i przysposobienia zawodowego. Trudnym zadaniem okazało się opracowanie systematyki szkół zawodowych, zwłaszcza przemysłowych i rzemieślniczych, gdzie nie istniały jasne kryteria podziału. Tworząc grupy szkół kierowano się przede wszystkim podobieństwem programów, ale też typem wykorzystywanych materiałów czy metod pracy w poszczególnych zawodach²³¹.

Przy opracowywaniu zasad organizacyjnych poszczególnych działów szkolnictwa zawodowego opierano się na szczegółowej analizie danych dziedzin gospodarki pod kątem wymogów stawianych ich pracownikom, ilości miejsc pracy, struktury zatrudnienia, metod pracy itp. Gdy stwierdzono, iż istnieje potrzeba tworzenia szkół kształcących w danym zawodzie, ustalano typ i stopień szkoły, ogólny zarys programu, czas trwania nauki itp. Nad tak przygotowanymi propozycjami obradowała komisja kierowana przez podsekretarza stanu Kazimierza Pierackiego, której zadaniem było przygotowanie tzw. tez ustrojowych. Te zaś przedstawiano do zaopiniowania Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej²³², ekspertom spoza komisji, po czym wracały do zatwierdzenia przez ministra WRiOP. Publicysta „Oświaty i Wychowania” ocenił: *Metoda prac ustrojowych przyjęta przez Ministerstwo czyni zadość tym postulatom*

*i dążeniom, jakie wielokrotnie były wypowiedane przez zainteresowane czynniki w odniesieniu do reformy szkół zawodowych, celem ścisłego ich związania z potrzebami i wymaganiami życia gospodarczego, oparcia na jednolitych, ścisłych zasadach. Daje też ona gwarancję, że szkolnictwo zawodowe będąc ściśle dostosowane do specyficznej struktury gospodarczej Polski, nie będzie niewolniczym naśladownictwem wzorów obcych, których przeszczepianie na nasz teren musiałoby dać rezultaty raczej negatywne. Nie znaczy to, oczywiście, by dotychczasowe bogate doświadczenia krajowe i zagraniczne nie były brane w rachubę. Przeciwnie – ujęte krytycznie na tle wnikliwych badań od strony potrzeb gospodarczych, zapewnią one pierwszorzędne wskazania dla dalszych prac nad nowym ustrojem szkolnictwa*²³³.

²³¹ *Prace ustrojowe w dziedzinie szkolnictwa zawodowego*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 2-3, s. 126-128.

²³² Powołana została 25 października 1932 r. przez ministra WRiOP, a w jej skład wchodził przedstawiciele zainteresowanych ministerstw, sfer przemysłowo-gospodarczych, samorządu gospodarczego, instytucji społeczno-oświatowych, nauczyciele uczelni zawodowych i wyznaczeni przez ministra WRiOP urzędnicy.

²³³ *Prace ustrojowe*, s. 129-132.

21 listopada 1933 r. minister WRiOP wydał rozporządzenie zawierające wytyczne do prac nad reformą szkolnictwa zawodowego²³⁴. Precyzowało ono, jakie szkoły zawodowe miały być utworzone dla poszczególnych zawodów i jaka w ogólnych zarysach będzie ich organizacja. Punkt wyjścia stanowiło oczywiście przygotowanie systematyki zawodów i specjalności. Ostateczna jej wersja różniła się znacznie od wcześniejszych propozycji, była bardziej szczegółowa. Precyzyjnie rozróżniono zawody dzieląc poszczególne specjalności. Nowa systematyka wyglądała następująco:

Dział	Grupa	Podgrupy
Przemysłowy	górnicza	górnicza, kopalnictwa naftowego
	metalowa	hutnicza i odlewnicza, mechaniczna ogólna, mechaniki drobnej, grawerska, jubilersko-złotnicza
	elektryczna	-
	drzewna	przemysłu leśnego, stolarska, bednarska, kołodziejska, koszykarska
	garbarska	garbarsko-białoskórnicza i wyprawy futer, farbowanie i wykończania futer
	włókiennicza	przędzalnicza, tkacka, koronkarsko-hafciarska, dziewiarska, farbiarsko-wykończalnicza
	papiernicza	-
	przemysłu gumowego	
	mineralna	ceramiczna i szklana, cementownicza i betoniarska, wapennicza
	technologiczno-chemiczna	-
	budownictwa i miernictwa	budownictwa naziemnego, drogowego, wodnego, i melioracji, miernictwa
	komunikacyjna	kierowców samochodowych, maszynistów kolejowych, żeglugi powietrznej, żeglugi morskiej
	spożywcza	cukrownicza, młynarska, piekarska, cukiernicza, przemysłu mięsnego, przemysłu konserwowego, przetworów mlecznych, przemysłu fermentacyjnego
	galanterii	Galanterii skórzaney i rymarstwa, zabawkarska, introligatorska, tapicerska
	poligraficzna	przemysłu graficznego, fotograficzna, kreślarsko-rysunkowa
	kinematograficzna	-
Szkolnictwa handlowego	instrumentów muzycznych	fortepianów i pianin, lutnicza, instrumentów dętych
	kosmetyki	fryzjerska, kosmetyczna
Szkolnictwa handlowego	kupiecka	-
	administracyjno-handlowa	-
Szkoły rolnicze	rolnicza	rolnicza, gospodyń wiejskich
	ogrodnicza	-
	leśna	-
Szkolnictwo gospodarstw	gospodarstwa rodzinne	-

²³⁴ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 15, poz. 202.

a domowego	gospodarstwa zbiorowe	gospodarstwa i gastronomiczna, sanatoryjno-dietetyczna	wychowawczo-społeczne, hotelarska,
-------------------	--------------------------	---	---------------------------------------

Źródło: S. Skrzywan, *Nowy urząd szkolnictwa zawodowego*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 8-10, s. 716-717.

Rozporządzenie to wprowadzało pewne zmiany w stosunku do wcześniejszych planów m.in. rezygnując z tworzenia gimnazjów administracyjno-handlowych, liceów przemysłu drzewnego, które zastąpiono liceami leśnymi, niższych szkół tkactwa ręcznego i dziewiarstwa. Modyfikacje takie wynikały z głębszej analizy rynku pracy i specyfiki zawodów i stanowiły próbę utworzenia systemu elastycznego i odpowiadającego praktycznym warunkom²³⁵.

Nad szczegółami nowego systemu edukacji zawodowej pracowało ponad 400 specjalistów z różnych środowisk oraz Państwowa Komisja Oświaty Zawodowej. Efektem tych prac była wydana w 1934 r. bardzo obszerna publikacja *Materiały do organizacji szkolnictwa zawodowego*, zawierająca analizę sytuacji i propozycje zmian. Omówione zostały poszczególne działy gospodarki z uwzględnieniem głównych ośrodków, przebiegu produkcji, charakteru pracy, analizy czynności, potrzebnych kwalifikacji, umiejętności, wiadomości, cech psychofizycznych, a także charakterystyki istniejących już szkół. Informacje te miały posłużyć do ustalenia ilości i typu potrzebnych szkół²³⁶. Józef Miąso ustalił jednak, że zmianom organizacyjnym w szkolnictwie zawodowym nie towarzyszyła na ogół reorientacja kierunków kształcenia, a powoływanie nowych szkół dla zaspokojenia potrzeb kadrowych poszczególnych gałęzi gospodarki należało do rzadkości. Pewną poprawę zauważył dopiero w ostatnim roku niepodległości, co wskazywałoby że takie zreformowanie szkolnictwa byłoby rozciągnięte w czasie, przede wszystkim chyba ze względu na brak odpowiednich środków finansowych²³⁷.

Istniejące szkoły miały zostać przekształcone i uzyskać stopień organizacyjny zgodny z postanowieniami ustawy o ustroju szkolnictwa. Na skutek tych przekształceń dawne kilkuwydziałowe szkoły techniczne zastąpione zostały przez zespoły szkół na różnych poziomach organizacyjnych. Szkoły, do których dotąd przyjmowano po ukończeniu kilku klas szkoły powszechnej oparto na I szczeblu programowym, nadając status zasadniczych szkół zawodowych stopnia niższego. Dotyczyło to niewielu

²³⁵ S. An., *Projekty organizacji szkolnictwa zawodowego a rozporządzenie wykonawcze*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 8-10, s. 727-731.

²³⁶ *Materiały do organizacji szkolnictwa zawodowego*, Lwów 1934.

²³⁷ J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 126-127.

specjalności, w których wystarczało wyraźnie praktyczne przygotowanie, przy niskim poziomie wykształcenia ogólnego. Były to szkoły: rolnicze, mechaniczne, stolarskie, kołodziejskie, obuwnicze, krawiecko-bieliźniarskie, krawiectwa męskiego, gospodyń wiejskich, ogrodnicze i kucharskie. Z wyjątkiem niższych szkół rolniczych i kucharskich, które były 2-letnie, zasadnicze szkoły stopnia niższego miały 3-letni tok nauczania. Szkoły z działu przemysłowego miały przyjmować kandydatów 13-14 letnich, zaś szkoły rolnicze 16-17-letnich, ale po odbytej praktyce wstępnej, czyli zazwyczaj okresie pracy w gospodarstwie rodzinnym. Większość ich absolwentów miała znaleźć zatrudnienie w małych warsztatach rzemieślniczych, stąd też programy nauczania na ogół nie uwzględniały szczegółowych specjalizacji. Szczególne znaczenie miały mieć szkoły rolnicze. *W dziale rolniczym szkoły niższe przeznaczone są dla młodzieży pochodzącej z większych, zamożniejszych gospodarstw włościańskich, która będzie mogła przed podjęciem samodzielnej pracy na terenie swego gospodarstwa poświęcić dwuletni okres czasu na naukę w szkole. Szkoły niższe zatem będą kształciły przyszłych przodowników w pracy nad podniesieniem poziomu wsi* – pisał S. Skrzywan²³⁸. Przewidywano, że niższe szkoły zawodowe w wielu wypadkach będą mogły zastąpić terminowanie u majstra oraz doksztalcanie. Stąd też przewidywano ich zakładanie głównie tam, gdzie brakowało dobrych warsztatów i szkół doksztalcających, a było wielu absolwentów najniżej zorganizowanych szkół powszechnych, czyli przede wszystkim na prowincji. Przygotowanie praktyczne miały zapewniać dobrze zorganizowane *szkolne warsztaty wytwórcze*, czyli produkujące przedmioty o faktycznej wartości użytkowej, ale skoncentrowane na nauce zawodu. Obawy środowisk rzemieślniczych, że szkoły tego typu staną się niebezpieczną konkurencją dla warsztatów, próbowano rozwiązać wskazując, że będą one powstawać głównie na terenach, gdzie rzemiosło jest słabo rozwinięte. W r. szk. 1938/39 liczba szkół zasadniczych stopnia niższego wynosiła 501, a uczęszczało do nich 31 498 uczniów, czyli prawie jedna trzecia spośród uczących się w szkołach zawodowych. Najliczniejsze były szkoły przemysłowe (170 i 18 tys. uczniów) oraz rolnicze (182 i 7 462)²³⁹.

Gimnazja zawodowe zastąpiły między innymi dawne szkoły rzemieślniczo-przemysłowe, a zwłaszcza ich wydziały mechaniczne, ślusarskie i elektryczne. W dziale

²³⁸ S. Skrzywan, *Nowy ustrój szkolnictwa zawodowego*, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 8-10, s. 718.

²³⁹ Tamże, s. 718-720, *Referaty na posiedzenie*, tabl. 1.

przemysłowym zaplanowano gimnazja: odlewnicze, mechaniczne ogólne, drobnej mechaniki, grawerskie, jubilersko-złotnicze, elektryczne, stolarskie, przędzalnicze, tkackie, koronkarsko-hafciarskie, dziewiarskie, farbiarsko-wykończalnicze, krawieckie, bieliźniarskie i introligatorskie. W dziale szkolnictwa handlowego miały istnieć gimnazja kupieckie. Zrezygnowano natomiast między innymi z planowanych pierwotnie gimnazjów odzieżowych, galanteryjnych, poligraficznych, chemicznych i rolniczych. Gimnazja zawodowe oparte były na II szczeblu programowym szkoły powszechnej, miały o rok dłuższy od szkół stopnia niższego, 4-letni kurs nauczania²⁴⁰ i wyraźnie szerszy program nauczania przedmiotów ogólnokształcących. *Szkola ta zatem ma stworzyć nie tylko wysoko wykwalifikowanego rzemieślnika i światłego obywatela, ma ona przez zrównanie poziomu ze szkołami ogólnokształcącymi podnieść w oczach społeczeństwa rzemiosło do należnego mu poziomu, ma rozwinąć zrozumienie dla ważności i wartości pracy rzemieślniczej, ma jednocześnie przysporzyć rzemiosłu ludzi, stanowiących pewnego rodzaju elitę zawodową* – pisał S. Skrzywan²⁴¹. W większości gimnazjów nie przewidywano uwzględniania szczegółowych specjalizacji, co miało poszerzyć możliwości zatrudnienia ich absolwentów. Gimnazja miały przyjmować młodzież co najmniej 14-letnią, wyjątek stanowiły tu szkoły górnicze i odlewnicze, w których granica wieku, ze względu na warunki pracy, przesunięta była na 16 lat. Nie wymagano odbycia wstępnej praktyki. W tej grupie szkół szczególne znaczenie przywiązywano do gimnazjów kupieckich, które miały być zupełnie nową drogą kształcenia handlowego. Program miał bezpośrednio odnosić się do przedsiębiorstwa kupieckiego, głównie w handlu detalicznym, opierając się na nauczaniu organizacji i techniki sprzedaży, towaroznawstwa i geografii gospodarczej. W ostatnim roku szkolnym przed wybuchem wojny funkcjonowało 311 gimnazjów zawodowych, obejmując 57 221 młodzieży. Wyraźnie dominującą grupę stanowiły tu szkoły handlowe, których działało 135, a uczęszczało do nich 32 843 uczniów²⁴².

Zupełna nowość w polskim systemie szkolnym – licea zawodowe, często powstawały na skutek przekształcenia dawnych szkół technicznych, zwłaszcza wydziałów elektrycznych, mechanicznych, budowlanych i drogowych. Pod względem organizacyjnym i programowym wzorowane były w dużej mierze na niemieckich *Hoehere Fachschulen*. Objąć miały największą spośród wszystkich szkół grupę

²⁴⁰ Gimnazja kupieckie były w zasadzie 3-letnie, ale w większości miała istnieć klasa IV, pomyślana jako nadbudówka wprowadzająca specjalizację.

²⁴¹ S. Skrzywan, op. cit., s. 720.

zawodów. Zaplanowano, że będą istniały licea kształcące w następujących kierunkach przemysłowych: hutniczym, ogólnomechanicznym, elektrycznym, przemysłowo-leśnym, garbarskim, tkackim, farbiarsko-wykończalniczym, ceramiczno-szklanym, technologiczno-chemicznym, budownictwa naziemnego, drogowego, wodno-melioracyjnego, mierniczym, młynarskim, przetwórstwa mlecznego, przemysłu fermentacyjnego, krawieckim, graficznym, fotograficznym; w kierunkach handlowych: kupieckim, administracyjno-handlowym; w kierunkach rolniczych: rolniczym, gospodyń wiejskich, ogrodniczym, leśnym oraz w dziale gospodarstw domowych w kierunkach: gospodarczo-społecznym oraz hotelarskim. Zakładano jednak, że w większości przypadków utworzona zostanie w kraju tylko jedna szkoła stopnia licealnego przygotowująca do danego zawodu, chodziło bowiem o wykształcenie fachowej kadry. Więcej miało powstać szkół w działach, gdzie przewidywano duże zapotrzebowanie na pracowników z takim wykształceniem, m. in. handlowym, rolniczym, mechanicznym. Ze względów organizacyjnych w wielu wypadkach łączono w jednej szkole przygotowywanie do pokrewnych zawodów. Licea zawodowe miały zazwyczaj 3-letni kurs nauczania, czyli dłuższy niż ich ogólnokształcące odpowiedniki, choć były też nieliczne szkoły 2-letnie²⁴³. W drugim bądź trzecim roku nauki program przewidywał wprowadzenie specjalizacji. W większości szkół młodzież miała rozpoczynać naukę w wieku co najmniej 16 lat. W wypadku niektórych szkół, m. in. hutniczych, mechanicznych, elektrycznych, leśnych, rolniczych, przewidziano roczną praktykę przedlicealną. Zorganizowana według specjalnego programu i nadzorowana miała zbliżać uczniów do problematyki wybranego zawodu i ułatwiać przyszłą naukę. W szkołach, które takiej praktyki nie wymagały, przewidziano kilkumiesięczne praktyki w okresie nauki. Zrezygnowano natomiast zupełnie z praktyk odbywanych po zakończeniu nauki w szkole. Specyfiką liceów zawodowych było przygotowanie zawodowe, oparte na szerokiej wiedzy ogólnej, uwzględniające pogłębioną teorię oraz praktykę w warsztatach szkolnych. *Ośrodkiem nauczania w liceum jest przedsiębiorstwo wytwórcze danego działu, jego organizacja i praca. Ma to na celu wprowadzenie uczniów w atmosferę techniczną i gospodarczą, w jakiej w przyszłości się znajdą i zapoznanie ich z całokształtem codziennych zjawisk w życiu przedsiębiorstwa, z którymi się w praktyce zetkną i które będą musieli samodzielnie rozwiązywać* – pisał

²⁴² Tamże, s. 720-722.

S. Skrzywan²⁴⁴. Do wojny utworzono 123 licea zawodowe, do których uczęszczało 10 873 młodzieży. Najliczniejsze były licea przemysłowe (56 placówek z 4225 uczniami)

i handlowe (44 placówki z 5258 uczniami)²⁴⁵. Absolwentom przysługiwały w wojsku i państwowej służbie cywilnej takie same uprawnienia, jakie się nabywało po ukończeniu liceum ogólnokształcącego. Analogia taka dotyczyła też przyjmowania absolwentów liceów zawodowych do szkół wyższych na wydziały pokrewne z wyuczonym zawodem. W przypadku innych kierunków obowiązywał ich egzamin uzupełniający²⁴⁶.

Szkoły przysposobienia zawodowego miały kształcić w kierunku rolniczym, gospodarstwa rodzinnego, kupieckim, administracyjno-handlowym, dziewiarskim i krawiecko-bielizniarskim. Uznano, że w przypadku innych zawodów roczny okres przygotowania byłby niewystarczający. Szkoły te miały różnić się między sobą stopniem, przewidywano zarówno szkoły dokształcające dla absolwentów szkół powszechnych, jak i gimnazjów oraz liceów. W r. szk. 1938/39 działało 26 szkół dokształcających

II stopnia, w których pobierało naukę 934 uczniów, liczbę szkół I stopnia trudno jest ustalić, gdyż statystyki ujmowały je razem ze szkołami zasadniczymi stopnia niższego²⁴⁷.

Planowane zmiany stopnia organizacyjnego szkół, jeśli nie odpowiadały oczekiwaniom uczniów i nauczycieli, nierzadko budziły sprzeciw i doprowadzały do konfliktów. Dochodziło nawet do strajków okupacyjnych, których największe nasilenie miało miejsce jesienią 1937 r., kiedy protestowano m. in. w Dąbrowie Górniczej, Cieszynie, Krakowie, Lesznie, Wilnie, Warszawie i Poznaniu. Józef Miąso zauważa, że *zabiegi zespołów nauczycielskich i środowisk uczniowskich o uzyskanie dla swych szkół statusu liceum bądź uczelni wyższej, dyktowane często względami prestiżowymi, bywały sprzeczne z zasadą racjonalizacji kształcenia zawodowego oraz z potrzebami rynku pracy*. Stąd też władze rzadko ulegały presji. Wyjątkowo w sytuacjach, gdy nie można było szkoły dopasować do żadnej z kategorii, decydowano się do zaliczenia jej do placówek eksperymentalnych. Tak się stało m.in. ze Wyższą Szkołą Gospodarstwa

²⁴³ Było to licea młynarskie, przetwórstwa mlecznego, fotograficzne, gospodarczo-społeczne i hotelarskie.

²⁴⁴ S. Skrzywan, op. cit., s. 724.

²⁴⁵ *Referaty na posiedzenie*, tabl. 1., S. Skrzywan, op. cit., s. 723-725.

²⁴⁶ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 145, s. 178.

²⁴⁷ S. Skrzywan, op. cit., s. 725-726; *Referaty na posiedzenie*, tabl. 1.

Wiejskiego w Cieszynie, która nie zgodziła się na zdegradowanie jej do stopnia licealnego. W r. szk. 1938/39 taki status miały 3 szkoły męskie z działy przemysłowego i tyle samo szkół rolniczych²⁴⁸.

W nowym systemie na szczeblu gimnazjum zawodowego kształcono w 16 typach szkół, z wyjątkiem 3 przypadków – bez specjalizacji. Na poziomie liceum zawodowego kształcono w 27 typach szkół (w tym 5 miało po 2 kierunki kształcenia). Zarówno gimnazjum, jak i liceum działały w grupie mechanicznej, elektrycznej, tkactwa mechanicznego, farbiarsko-wykończalniczej, kupieckiej, hutniczej i stolarskiej²⁴⁹.

Inicjatywa w zakresie przekształcania szkół państwowych wychodziła od władz szkolnych, które powiadamiały o tym zainteresowane placówki oraz uczniów szkół niższego szczebla, którzy mogli planować rozpoczęcie nauki w szkole zawodowej.

W r. szk. 1935/36 uruchomiono pierwsze klasy działające według zasad nowego ustroju, w większości na poziomie szkół stopnia niższego i gimnazjów. Ruszyły też pierwsze licea rolnicze. Ostatnie szkoły zawodowe miały być zreorganizowane w r. szk. 1938/39²⁵⁰.

Szkolnictwo zawodowe w r. szk. 1938/39

Liczba szkół

Dział szkolnictwa	ogółem	przem. męski	przem. żeński	handlo- wy	gospo- darczy	rolniczy
Szkoły niższe i przysp. zawod. st. I *	501	79	91	52	97	182
Gimnazja*	311	95	80	135	-	8
Licea*	123	51	5	44	13	10
Szkoły przysp. zawod st. II*	26	-	-	18	8	-
Szkoły mistrzowskie	9	9	-	-	-	-
Szkoły eksperymentalne	5	3	-	-	-	2
Szkoły wyższe nieakademickie	3	2	-	-	-	1
Razem	985	239	176	249	118	203

*oraz szkoły odpowiadające im wg dawnego ustroju

Uczniowie

Dział szkolnictwa	ogółem	przem. męski	przem. żeński	handlo- wy	gospo- darczy	rolniczy
Ogółem	102 506	30 959	16 314	41 829	3 954	9 450
Szkoły niższe i przysp. zawod. st. I *	31 498	10 907	7 102	2 927	3 100	7 462
Gimnazja*	57 221	14 804	8 928	32 843	-	946
Licea*	10 873	3 941	284	5 258	721	669
Szkoły przysp. zawod st. II*	934	-	-	801	133	-

²⁴⁸ Uczniowie WSGW w Cieszynie, podobnie jak warszawskiej szkoły im. Wawelberga i podobnej w Poznaniu, domagali się nadania tym placówkom statusu szkół wyższych i prawa przyznawaniu tytułu inżynierskiego. - J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 129-130, *Referaty na posiedzenie*, tabl. II.

²⁴⁹ W.M. Francuz, R. Sokołowski, *Organizacja szkolnictwa zawodowego w Polsce w latach 1932-1939*, „Szkoła Zawodowa” 1991, nr 4, s. 50.

²⁵⁰ *Sprawozdanie o ogólnym stanie oświaty i wychowania w ostatnim roku oraz o zamierzeniach na przyszłość*, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 8-10, s. 435; Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 143, s. 176.

Szkoły mistrzowskie	776	776	-	-	-	-
Szkoły eksperymentalne	654	346	-	-	-	308
Szkoły wyższe nieakademickie	250	185	-	-	-	65

* oraz szkoły odpowiadające im wg dawnego ustroju

Źródło: *Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r.*, Warszawa 1938, tabl. 1.

Przekształcanie szkół przeprowadzane było stopniowo i jeszcze w r. szk. 1938/39 istniały w dziale przemysłowym pojedyncze klasy I zorganizowane według dawnego ustroju.

Liczba klas I w szkołach zawodowych w r. szk. 1938/39

dział	rok	niższe i przysp. zawod. st. I			gimnazja			licea			przysposobie nia zawod st. II			eksper yment alne	wyż- sze nie- akad.
		A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C		
Przemy -słowy męski	1936/37	155	32	123	80	28	52	15	-	15	10	-	10	-	-
	1937/38	146	35	111	93	54	39	48	39	9	7	-	7	-	2
	1938/39	90	85	5	144	140	4	58	53	5	9	9	-	4	3
Przemy -słowy żeński	1936/37	95	43	52	97	26	71	3	-	3	-	-	-	-	-
	1937/38	93	54	39	93	49	44	4	1	3	-	-	-	-	-
	1938/39	97	97	-	87	87	-	5	5	-	-	-	-	-	-
Hand- lowy	1936/37	33	13	20	244	164	80	30	-	30	9	5	4	-	-
	1937/38	39	39	-	263	233	30	54	54	-	11	11	-	-	-
	1938/39	68	68	-	259	259	-	77	77	-	20	20	-	-	-
Gospo- darczy	1936/37	105	48	57	-	-	-	14	-	14	-	-	-	-	-
	1937/38	103	60	43	-	-	-	16	6	10	10	10	-	-	-
	1938/39	97	97	-	-	-	-	13	13	-	8	8	-	-	-
Rolni- czy	1936/37	161	85	76	13	-	13	4	2	2	-	-	-	1	1
	1937/38	179	85	94	12	-	12	5	3	2	-	-	-	1	1
	1938/39	182	182	-	8	8	-	10	10	-	-	-	-	3	1

A – ogółem

B – nowego ustroju

C – dawnego ustroju

Źródło: *Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r.*, Warszawa 1938, tabl. II.

W maju 1937 r. MWRiOP opublikowało regulamin przyjmowania uczniów do liceów zawodowych. Mogli się o to ubiegać uczniowie w wieku 16-20 lat, posiadający świadectwo ukończenia zreformowanego gimnazjum ogólnokształcącego, sześciu klas gimnazjum dawnego typu, bądź 3-4 letniej średniej szkoły zawodowej opartej na szkole powszechnej. Przyjęcia dokonywano po przeprowadzeniu egzaminu opartego na materiale gimnazjum ogólnokształcącego. Dla absolwentów gimnazjum był to: w liceach przemysłowych - egzamin z rysunku, w handlowych i administracyjnych - ustny z języka polskiego (rada pedagogiczna mogła zwolnić z niego uczniów uznanych za uzdolnionych i przygotowanych do podjęcia nauki), w rolniczych, ogrodniczych, gospodń

wiejskich

i gospodarstwa domowego – ustny z biologii lub chemii. Kandydaci, którzy ukończyli szkołę zawodową musieli zdawać egzaminy dodatkowe, we wszystkich przypadkach pisemne z języka polskiego, a także odpowiednie egzaminy ustne. W sytuacji nadmiaru kandydatów kolejność przyjmowania była ustalona tak, jak w przypadku innych szkół średnich²⁵¹.

Zrównanie poziomów średnich szkół ogólnokształcących i zawodowych podkreślone zostało przez zarządzenie Ministra WRiOP z 26 kwietnia 1937 r. umożliwiające przyjmowanie uczniów szkół średnich zawodowych do szkół ogólnokształcących. Uczeń, który zmienił swe plany życiowe i zrezygnował ze zdobycia wcześniej wybranego zawodu, mógł przejść do szkoły ogólnokształcącej tego samego szczebla, zdając egzamin uwzględniający różnice programowe. Pewne utrudnienia dotyczyły uczniów, którzy podjęliby taką decyzję dopiero w ostatnim roku nauki – do klasy IV gimnazjum i II liceum można było przejść jedynie za zgodą kuratora. Wymagano jej także przy zmianie szkoły w trakcie roku szkolnego. Absolwenci gimnazjów zawodowych mogli kontynuować naukę w liceach wszystkich typów, po zdaniu przewidzianych egzaminów²⁵².

Szkoły zawodowe w 1938 r.

dział	rok	niższe i przyp. zawod.st. I	gim- nazja	licea	przypos. zawod. st. II	szkoły mistrzow- skie	ekspery- mentalne	wyższe nieakade- mickie
Ogółem	1935/6	471	302	52	4	14	1	1
	1936/7	514	301	57	7	11	1	1
	1937/8	523	297	93	19	11	1	2
	1938/9	501	318	123	26	9	5	3
Przemysłowy męski	1935/6	147	65	17	-	14	-	-
	1936/7	142	67	17	-	11	-	-
	1937/8	132	63	36	-	11	-	1
	1938/9	79	95	51	-	9	3	2
Przemysłowy żeński	1935/6	77	97	1	-	-	-	-
	1936/7	86	90	1	-	-	-	-
	1937/8	81	88	1	-	-	-	-
	1938/9	91	80	5	-	-	-	-
Handlowy	1935/6	14	126	21	4	-	-	-
	1936/7	22	131	21	7	-	-	-
	1937/8	28	134	35	9	-	-	-
	1938/9	52	135	44	18	-	-	-
Gospodarczy	1935/6	82	-	11	-	-	-	-
	1936/7	105	-	14	-	-	-	-
	1937/8	103	-	16	10	-	-	-
	1938/9	97	-	13	8	-	-	-

²⁵¹ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz.132, s. 153-155.

²⁵² Tamże, poz.131, s. 152-153.

Rolniczy	1935/6	151	14	2	-	-	1	1
	1936/7	159	13	4	-	-	1	1
	1937/8	179	12	5	-	-	1	1
	1938/9	182	8	10	-	-	2	1

Uczniowie w szkołach zawodowych

dział	rok	niższe i przyp. zawod.st. I	Gim- nazja	licea	przypos. zawod. st. II	szkoły mistrzow- skie	ekspery- mentalne	wyższe nieakade- mickie
Ogółem	1935/6	24 998	35 701	4 213	115	522	-	66
	1936/7	28 911	43 601	5 124	334	604	31	67
	1937/8	32 721	50 040	6 839	862	613	17	171
	1938/9	31 498	57 521	10 873	934	776	654	250
Przemysłowy męski	1935/6	11 374	8 362	1 536	-	522	-	-
	1936/7	12 216	9 412	1 585	-	604	-	-
	1937/8	12 367	11 983	1 966	-	613	-	99
	1938/9	10 907	14 804	3 941	-	776	346	185
Przemysłowy żeński	1935/6	5 197	6 228	26	-	-	-	-
	1936/7	5 589	8 187	36	-	-	-	-
	1937/8	8 029	7 191	42	-	-	-	-
	1938/9	7 102	8 928	284	-	-	-	-
Handlowy	1935/6	1 306	20 034	1 992	115	-	-	-
	1936/7	1 492	24 815	2 359	334	-	-	-
	1937/8	1 707	29 600	3 765	548	-	-	-
	1938/9	2 927	32 843	5 258	801	-	-	-
Gospodarczy	1935/6	2 478	-	411	-	-	-	-
	1936/7	3 637	-	782	-	-	-	-
	1937/8	3 723	-	609	314	-	-	-
	1938/9	3 100	-	721	133	-	-	-
Rolniczy	1935/6	4 643	1 077	248	-	-	1	66
	1936/7	5 977	1 187	362	-	-	1	67
	1937/8	6 895	1 266	457	-	-	1	72
	1938/9	7 462	946	669	-	-	2	65

Źródło: Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r., Warszawa 1938, tabl. IV.

Poprawa sytuacji gospodarczej w drugiej połowie lat 30-tych wpłynęła na rozwój szkolnictwa zawodowego, stale wzrastała liczba jego uczniów. Jeszcze szybciej rosła popularność tych szkół pośród młodzieży, szybko liczba chętnych przekroczyła liczbę miejsc i zanotowano zupełnie nowe zjawisko - młodzież nie mogąca się dostać do szkół zawodowych zwracała się o przyjęcie do szkół ogólnokształcących, a nie odwrotnie, jak to miało dotychczas często miejsce²⁵³.

Przekształcanie szkół zawodowych zgodnie z postanowieniami art. 54 i 60 ustawy o ustroju szkolnictwa zakończone zostało w 1938 r. Proces ten trwał 3 lata, prace przygotowawcze – 6 lat. Polegało ono na nadaniu szkołom nowych nazw,

statutów i programów. Organizację poszczególnych typów szkół poprzedziły szczegółowe analizy programów podobnych szkół krajowych i zagranicznych, zasięmano opinii fachowców z kręgów gospodarczych, przemysłowych i naukowych, badano rynek pracy, określano czynności fachowców w celu ustalenia pożądanego wykształcenia. Reforma doprowadziła do rozbudowy szkół o kierunku przemysłowym, głównie gimnazjów i szkół zasadniczych stopnia niższego.

Większość szkół zawodowych była prywatna, ale wśród szkół przemysłowych stopnia licealnego i rolniczych – najdroższych w utrzymanie, dominowały publiczne. Wszystkie szkoły, z wyjątkiem większości fabrycznych, korzystały z pomocy państwa, w postaci zasiłków pieniężnych, bądź przydziału etatów. W r. szk. 1938/39 MWRiOP przyznało w dziale szkolnictwa przemysłowego, handlowego i gospodarczego 350 etatów i 4 292 000 zasiłków, dla szkolnictwa rolniczego prywatnego i publicznego 287 etaty i 540 105 zł zapomóg²⁵⁴.

Na podstawie art. 52 ustawy MWRiOP wydało 18 października 1938 r. rozporządzenie ustalające, w jakich zakładach akademickich mogą studiować absolwenci liceów zawodowych i na jakich zasadach będą przyjmowani. *Te uprawnienia nie zmiuszają bynajmniej do współzawodnictwa z liceami ogólnokształcącymi, które mają na celu przede wszystkim przygotowywanie absolwentów do wyższych studiów. Głównym zadaniem liceów zawodowych natomiast jest przygotowanie wykwalifikowanych zawodowo pracowników dla życia gospodarczego Państwa. Dlatego też programy i statuty szkół zawodowych tak wielki kładą nacisk na wyrobienie w uczniach umiłowania zawodu i wyrobienie ambicji zawodowych oraz przeświadczenia, że doskonalenie się w zawodzie może i powinno odbywać się przede wszystkim przez praktykę zawodową [...] Od chwili wprowadzenia do szkół zawodowych nowego ustroju obserwujemy wzmożony dopływ wartościowych kandydatów ze szkół powszechnych i gimnazjów; materiał uczniowski przestaje już być przypadkowym, często natomiast dostaje się do szkół po dość gruntownej selekcji - pisano*²⁵⁵.

4.4 Ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa doksztalającego.

²⁵³ Przemówienie P. Ministra Oświaty wygłoszone przez radio w dniu 4 IX 1938 r. do rodziców i nauczycieli, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 19, s. 261-266.

²⁵⁴ Referaty na posiedzenie, s. 60.

Po przezwyciężeniu kryzysu gospodarczego wraz ze wzrostem zatrudnienia pojawiło się zwiększone zapotrzebowanie na wykwalifikowanych pracowników. Zwrócono więc uwagę na szkolnictwo doksztalające, które było najtańszą drogą kształcenia, a dzięki poprawie kondycji finansowej samorządów, organizacji gospodarczych i społecznych możliwy był jego rozwój.

Szkolnictwo doksztalające, rozwijające się od początku XIX w., zmieniało swą rolę, od namiastki szkoły elementarnej, uzupełniającej braki wykształcenia dorastającej młodzieży do niezależnego elementu szkolnictwa wyższego stopnia przeznaczonego dla młodzieży zatrudnionej w przemyśle, handlu i rzemiośle. Będąc ważnym środkiem wpływów wychowawczych w wielu krajach po 1918 r. stała się obowiązkowa dla młodocianych robotników. Rozwojowi tego typu szkół w Polsce sprzyjał fakt, że nie było kosztowne i w dużej mierze utrzymywały je samorządy. Nauka w szkołach doksztalających odbywała się wieczorem, zazwyczaj korzystano z budynków szkół powszechnych, tamtejsi nauczyciele prowadzili też przeważnie zajęcia. Obowiązkowy charakter doksztalania wprowadziła ustawa o pracy młodocianych i kobiet z 2 lipca 1924 r. i rozporządzenie wykonawcze do niej, a potwierdziło rozporządzenie prezydenta RP o prawie przemysłowym z 7 czerwca 1927 r. Przepisy były jednak nagminnie łamane, co ujemnie wpływało na stan szkolnictwa doksztalającego. Pomimo to stanowiło ono najważniejszy element systemu kształcenia zawodowego, obejmując swym zasięgiem większą liczbę młodzieży niż inne szkoły zawodowe razem wzięte²⁵⁶.

Ustawa z 11 marca 1932 r. nie ograniczając obowiązku doksztalania do konkretnych grup zawodowych teoretycznie rozciągnęło go na młodzież wiejską, co oznaczałoby wielokrotne zwiększenie liczby uczniów. *Objęcie całej młodzieży obowiązkiem doksztalania w warunkach depresji gospodarczej, ograniczania wydatków państwa na oświatę i zahamowania rozwoju szkolnictwa powszechnego nie mogło być zrealizowane* – przyznaje Józef Miąso. Z tego założenia musieli wychodzić też ustawodawcy, którzy zaznaczyli, że od obowiązku doksztalania zwolnienie są ci, którzy nie mają dostępu do odpowiedniej szkoły²⁵⁷. Oznaczało to, że podlegać mu będzie podobnie jak dotąd, głównie młodzież miejska, zatrudniona w przemyśle,

²⁵⁵ Tamże, s. 49-50.

²⁵⁶ J. Miąso, *Szkolnictwo doksztalające zawodowe w Polsce*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. XV/1972, s. 25-34.

²⁵⁷ Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, art. 16, s. 641.

rzemiośle
i handlu²⁵⁸.

Ustawa nie określała zasad organizacyjnych szkolnictwa dokszałcającego, nie podało ich też rozporządzenie wykonawcze z 21 listopada 1933 r. Na małe zainteresowanie reformą tej dziedziny wpływ miała zapewne trudna sytuacja gospodarcza i wynikające z niej bezrobocie, ograniczające zasięg szkoły dokszałcającej. Poprawa położenia ekonomicznego, która nastąpiła w drugiej połowie lat 30-tych

w pierwszym rządzie wpłynęła na rozbudowę dziennych szkół zawodowych, dopiero później przystąpiono do prac nad szkolnictwem dokszałcającym, które miały zwieńczyć dzieło reformy kształcenia zawodowego.

Projekt ustawy o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół dokszałcających zawodowych gotowy był w listopadzie 1936 r. Rozsyłając go do zaopiniowania innym resortom MWRiOP dołączyło uzasadnienie wskazujące na presję nauczycielstwa w kierunku zadbania o ten typ szkół, czego konieczność ministerstwo zresztą dostrzegało. Za ważny aspekt uważano wychowawcze znaczenie szkół. *W dobie zubożenia rzemiosła i poszukiwania dróg nowych, przystosowanych do obecnych warunków ekonomicznych, młode pokolenie rzemieślnicze nie znajdując pracy podlega łatwo hasłom wywrotowym. Opieka nad tą młodzieżą z punktu widzenia państwowego i społecznego, podtrzymanie jej w rozterce życiowej, spowodowanej brakiem pracy i walką o lepsze jutro, jest nakazem chwili bieżącej i koniecznością państwową –* pisano²⁵⁹.

Ustawa ta uchwalona została 29 marca 1937 r. Nałożyła ona jednolity w całym kraju obowiązek zakładania tych szkół na gminy, a utrzymywania – na skarb państwa (miał pokrywać 2/3 kosztów osobowych²⁶⁰) i gminy. Ilość, typ i termin założenia szkół na danym terenie ustalał minister WRiOP po zasięgnięciu opinii izb przemysłowo-handlowych i rzemieślniczych, biorąc pod uwagę możliwości gminy. On też mógł szkołę zamknąć. Ustawa nadawała miano publicznych szkół dokszałcających zawodowych wszystkim placówkom tego typu istniejącym dotąd i utrzymywanym przez

²⁵⁸ W r. szk. 1936/37 spośród młodzieży uczącej się w szkołach dokszałcających 64% było zatrudnione w rzemiośle, 12% - w przemyśle, 11% - w handlu, zaś nie pracowało zawodowo – 12% - *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, s. 67.

²⁵⁹ Cyt. za: J. Miąso, *Szkolnictwo dokszałcające*, s. 52.

²⁶⁰ W projekcie, zgodnie z oczekiwaniami środowisk nauczycielskich planowano pełne pokrywania wydatków osobowych przez państwo, czemu sprzeciwiło się Ministerstwo Skarbu - Tamże, s. 53.

gminy samodzielnie lub przy pomocy skarbu państwa. Ustawa ta nie dotyczyła szkół rolniczych²⁶¹.

24 maja 1937 r. opublikowane zostało rozporządzenie wykonawcze MWRiOP regulujące szczegóły organizacji szkolnictwa doksztalającego zawodowego. Cel i zadania szkoły doksztalającej określono zgodnie z wytycznymi ustawy o ustroju szkolnictwa, na pierwszym miejscu stawiając *wychowywanie religijno-moralne i społeczno-obywatelskie młodzieży*. Rozporządzenie wprowadzało różne modele szkół doksztalających: 3 i w niektórych przypadkach za zgodą ministra - 4-klasowe, ogólnozawodowe (wspólna nauka młodzieży wykonującej różne zawody) i specjalne, męskie, żeńskie i koedukacyjne (tylko wtedy, gdy było za mało uczniów, aby tworzyć szkoły oddzielne). Do utworzenia szkoły potrzebne było zgłoszenie się co najmniej 30 kandydatów. Za lepiej spełniający swe zadanie uznano model nauczania specjalnego, czyli przeznaczonego dla młodzieży pracującej w tym samym zawodzie i stąd umożliwiający łączenie przygotowania ogólnego z zawodowym, dlatego też zalecano by grupować w tym celu uczniów z różnych szkół, tworzyć klasy specjalne w szkołach ogólnozawodowych. Programy tych ostatnich miały być oparte na pierwszym szczeblu programowym szkoły powszechnej (wymagano wówczas świadectwa ukończenia klasy IV szkoły II lub III stopnia, bądź pierwszego roku nauki w kl. IV szkoły I stopnia), programy szkół specjalnych mogły być oparte także na szczeblu drugim (potrzebne było wówczas świadectwo ukończenia szkoły powszechnej II stopnia, bądź klasy VI szkoły III stopnia²⁶²). Istniała możliwość uznawania za wystarczające innych świadectw, a także tworzenia klas wstępnych dla kandydatów nie posiadających odpowiedniego przygotowania. Nauka miała się odbywać w ciągu 8 do 12 godzin tygodniowo. Młodzież, która nie uczęszczała do szkoły doksztalającej lub jej nie ukończyła z uzasadnionych przyczyn mogła być dopuszczona do egzaminu dla eksternów. Przepisy rozporządzenia nie dotyczyły szkół rolniczych oraz specjalnych – dla młodzieży głuchoniemej, ociemniałej i moralnie zaniedbanej²⁶³.

Oceniając nowe rozwiązania Józef Miąso pisze, że utrzymano zwalczany od dawna system nauczania wieczorowego, choć ani ustawa, ani rozporządzenie wykonawcze sprawy tej nie poruszały²⁶⁴. Wprowadzenie nauki dziennej, korzystniejszej

²⁶¹ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 4, poz. 79, s. 107-108.

²⁶² Świadectwa takie uprawniały też po zdaniu egzaminu, do podjęcia nauki w kl. II szkoły doksztalającej ogólnozawodowej. Istniała także możliwość podjęcia za zgodą władz szkolnych nauki od razu w kl. III.

²⁶³ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 6, poz. 169, s. 215-216.

²⁶⁴ J. Miąso, *Szkolnictwo doksztalające*, s. 55.

dla młodzieży, w tym wymiarze godzin stwarzałoby konieczność zwalniania z pracy na więcej niż jeden pełny dzień, a taki obowiązek na pracodawców mogłoby nałożyć jedynie ustawowe prawo pracy. Nauczycielstwo, zwłaszcza skupione w ZNP, które posiadało Sekcję Szkolnictwa Doksztalającego oczekiwało też, że formuła tych szkół zostanie rozszerzona i zgodnie z propozycjami Mariana Falskiego obejmą one także młodzież bezrobotną, nabierając charakteru skróconej szkoły średniej. Oznaczałoby to utworzenie nowego typu szkół, będących właściwie przeznaczoną dla młodzieży robotniczej szybką ścieżką kształcenia, umożliwiającą zdobycie świadectwa szkoły średniej z pominięciem trudnego gimnazjum ogólnokształcącego czy zawodowego. W praktyce, wbrew postanowieniom ustawowym wśród uczniów szkół doksztalających była grupa młodzieży niepracującej (np. w r. szk. 1936/37 ok. 12%), prawdopodobnie osoby te utraciły pracę w trakcie pobierania nauki²⁶⁵. ZNP domagało się także podniesienia rangi szkolnictwa doksztalającego przez oparcie go na pełnej szkole powszechnej. Wydaje się jednak, że rozwiązanie takie byłoby niecelowe, gdyż ograniczyłoby dostęp do tych szkół młodzieży, która nie spełniała tego warunku, a przecież to ona najbardziej doksztalcenia potrzebowała²⁶⁶.

Nowe regulacje w dziedzinie szkolnictwa doksztalającego nie dotyczyły młodzieży wiejskiej, zarówno zatrudnionej w rolnictwie, jak i rzemiośle, czyli grupy szczególnie potrzebującej uzupełnienia nauki ze względu na niski poziom organizacyjny tamtejszych szkół powszechnych. Próba rozwiązania tego problemu oznaczałaby konieczność wyasygnowania bardzo dużych środków finansowych, gdyby zaś takie się znalazły słuszniejsze byłoby chyba jednak ich wydatkowanie na rozbudowę i podniesienie poziomu szkolnictwa powszechnego.

Rozwój szkół doksztalających w latach 1921/1922-1938/39

Rok szkolny	Liczba szkół	Liczba uczniów
1921/1922	197	17 697
1923/1924	348	57 768
1925/1926	478	73 661
1927/1928	573	90 420
1930/1931	757	117 712
1931/1932	733	103 927
1932/1933	670	86 148
1933/1934	642	79 841
1934/1935	637	84 134
1935/1936	608	87 388
1936/1937	613	97 552

²⁶⁵ *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, Warszawa 1938, s. 67.

²⁶⁶ J. Miąso, *Szkolnictwo doksztalające*, s. 57.

1937/1938	628	110 116
1938/1939	641	120 300

Źródło: J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 256, *Statystyka szkolnictwa 1935/1936*, s. 52, *Mały rocznik statystyczny Polski. Wrzesień 1939 - czerwiec 1941*, Londyn 1941, s. 138.

Dzięki uregulowaniu sytuacji szkół doksztalcających, usprawnieniu ich działania i poprawie sytuacji gospodarczej, nastąpił rozwój tej gałęzi szkolnictwa, które przed wybuchem wojny objęło ok. 120 tys. młodzieży uczącej się w ponad 640 placówkach. Oznaczało to jednak, że uczyła się w nich $\frac{1}{4}$ młodzieży pracującej młodzieży z miast. Zainteresowanie szkołami było większe, brakowało jednak miejsc²⁶⁷.

* * *

Liczba szkół zawodowych rosła mimo kryzysu gospodarczego na początku lat 30-tych, gwałtownie spadała w latach 1934-1936, co należy tłumaczyć zmianami organizacyjnymi, a nie zmniejszeniem się liczby uczniów. Później stale wzrastała, pod koniec dekady osiągając poziom najwyższy w dziejach II Rzeczypospolitej. Wpływ miał na to jednak przede wszystkim rozwój prywatnego szkolnictwa zawodowego, szkół państwowych przybyło zaledwie kilka, liczba szkół samorządowych stale utrzymywała się poniżej 30. Zainteresowanie nowo otwieranymi szkołami było duże, niekiedy trzeba było otwierać klasy równoległe. W 1936 r. Ze szkół powszechnych wszystkich stopni ok. 3% ogółu absolwentów przeszło do jednorocznych szkół zawodowych, 0,5% do dwuletnich szkół zawodowych, 5% do 3-letnich, 4,6% do 4-letnich, 13% do szkół doksztalcających. Liczba młodzieży w szkołach zawodowych wynosiła 1,65% ogółu młodzieży szkół powszechnych, w szkołach doksztalcających -1,9%. Liczba uczących się w szkołach zawodowych wynosiła 45,6% ogółu młodzieży szkół średnich ogólnokształcących²⁶⁸.

Rozbudowujące się szkolnictwo zawodowe napotykało często na poważne trudności lokalowe. W okólniku z 30 kwietnia 1937 r. minister zalecał przygotowanie szczegółowych planów rozmieszczenia pracowni i warsztatów z myślą o pełnym przekształceniu i rozbudowie szkoły. Radził też, aby w razie konieczności ograniczać klasy równoległe, a także przejmować na cele dydaktyczne pomieszczenia szkolne wykorzystywane dotąd w inny sposób, np. jako siedziby kursów specjalnych,

²⁶⁷ Referaty na posiedzenie, s. 56-57.

²⁶⁸ J. Firewicz, *Realizacja nowego ustroju w szkolnictwie zawodowym*, „Oświata i Wychowanie” 1936, z. 10, s.849.

spółdzielni wytwórczych absolwentów, internaty, mieszkania. *Przeniesienie instytucji nie wyklucza oddziaływania szkoły na ich stan i rozwój* – zaznaczał minister²⁶⁹.

Niewątpliwie reforma szkolnictwa zawodowego była najmniej kontrowersyjnym elementem przebudowy polskiej oświaty. Powszechnie zgadzano się z potrzebą rozwoju sieci szkół zawodowych, ich uporządkowania, podniesienia na wyższy poziom, dostosowania do potrzeb polskiej gospodarki. Najbardziej rewolucyjne było zrównanie zawodowych gimnazjów i liceów ze szkołami ogólnokształcącymi, umożliwienie absolwentom wstępu na studia wyższe, a także drożność z innymi typami szkół. Wydaje się, że cel, jak sobie założono – przełamanie uprzedzeń związanych ze szkołą zawodową, powoli był realizowany. Osiągnięcie zadowalającego stanu szkolnictwa zawodowego wymagałoby jednak znacznie dłuższego czasu, także ze względu na wysokie koszty związane z zakładaniem i utrzymywaniem tych szkół, a zwłaszcza ich warsztatów. Czasu tego jednak II Rzeczypospolitej zabrakło, można więc tylko podziwiać pracowicie ułożone, ambitne plany.

²⁶⁹ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 143, s. 174.

Rozdział IV

REFORMA PROGRAMOWA

1. Ocena dawnych programów.

Do reformy jędrzejewiczowskiej w szkole powszechnej obowiązywały programy nauczania przygotowywane stopniowo przez wybitnych fachowców w latach 1919-1921. Określały one treści nauczania i podawały wskazówki metodyczne oddające ówczesny poziom rozwoju nauk pedagogicznych. Zaangażowany w dzieło propagowania reformy Jan Stanisław Bystron oceniał je surowo: *Programy te są oparte o ramy pozostawione przez szkolnictwo zaborcze; nie mają u podstaw żadnej wyraźnej ideologii wychowawczej; hołdują niewolniczo różnym tradycjom, których racji nie można udowodnić; nie są pomyślane psychologicznie, nie tworzą konsekwentnego zespołu, lecz są raczej przypadkowym zlepkiem różnych przedmiotów, z których każdy ma tendencje do samodzielnego rozwoju, niezależnie od całości*¹. Programy te po latach krytycznie oceniła także Wanda Garbowska, wskazując iż grzeszyły nadmiarem materiału nauczania, nie liczyły się z możliwościami intelektualnymi dzieci, a ich cele i treści nie wiązały się w zintegrowany system kształcenia i wychowania².

Program 7-klasowej szkoły powszechnej z lat 20-tych

Przedmioty	Klasy							Liczba godzin ucznia
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Religia	2	2	2	2	2	2	2	14
Język polski	9	8	6	5	4	4	4	40
Język obcy	-	-	-	-	4	3	3	10
Historia	-	-	2	2	2	2	2	10
Geografia	-	-	2	2	2	2	2	10
Nauka o przyrodzie	-	-	2	3	2	3	4	14
Arytmetyka z geometrią	3	4	4	4	4	4	4	27
Rysunki	1	2	2	2	2	2	2	13
Roboty	2	3	3	4	4	4	4	24
Śpiew	1	2	2	2	2	2	1	12
Gimnastyka	3	3	3	2	2	2	2	17
Liczba godzin ucznia	21	24	28	28	30	30	30	191

Źródło: W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 94.

¹ J.S. Bystron, *Zagadnienie programu szkolnego*, „Zrąb” 1933, nr 16, s. 20.

² *Historia wychowania. Wiek XX*, t. 1, s. 37.

Opracowane przez MWRiOP programy dla szkół średnich wprowadzono w 1919 r. na terenie byłego Królestwa Kongresowego, do roku 1925 rozszerzając ich zasięg na cały kraj. Oparte były na ustalonych podstawach wychowawczych jako cel wyznaczono unarodowienie młodzieży i związanie jej z potrzebami państwa, co przejawiało się w uprzywilejowaniu przedmiotów ścisłych³. W latach 20-tych ogromną wagę przywiązywano do metod nauczania. Przenikające z Zachodu hasła „nowego wychowania” wpłynęły na nasilenie nowatorstwa pedagogicznego⁴. W celu przezwyciężenia werbalizmu, cechującego zwłaszcza szkołę rosyjską, szukano metod inspirujących uczniów do samodzielnego myślenia, a ograniczano podawanie przez nauczyciela gotowej wiedzy. Spopularyzowano więc różnego typu ćwiczenia i pracownie, prowadzenie dyskusji i pogadanek, określanych jako heurystyka⁵. Zastosowanie w praktyce tych wymagających większej ilości czasu metod utrudniało przeładowanie programów materiałem naukowym, niekiedy o charakterze akademickim. Pod koniec 1929 r. TNSW rozpisało ankietę na temat przeciążenia młodzieży. Jej wyniki, opracowane dopiero w 1932 r. wykazały, iż młodzież szkół średnich faktycznie zbyt dużo czasu poświęca na naukę. Na przykład tygodniowo na odrabianie pracy domowej uczniowie szkół średnich poświęcali od 12,4 (kl. I) do 30,4 godzin (kl. VIII), podczas gdy normy higieniczne przewidywały odpowiednio od 6 do 18 godzin. W tej sytuacji za mało czasu pozostawało im na sen - uczniowie klas I spali średnio o 1 godzinę za krótko, natomiast klas VIII - aż o 2,2 godziny⁶.

Nieuporządkowanie organizacji szkół zawodowych uniemożliwiało przygotowanie programów wkomponowanych w cały system szkolnictwa. Poszczególne szkoły dość swobodnie układały swoje programy, a nadzór władz

³ F. Śliwiński, op. cit., s.100-102; *Historia wychowania. Wiek XX*, t. 1, s. 38.

⁴ Zob.: F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918-1939)*, Szczecin 1984; tenże, *Nowatorstwo dydaktyczne w szkolnictwie ogólnokształcącym w Polsce (1918-1939)*, Szczecin 1978.

⁵ *Ta w teorii tak pięknie wyglądająca metoda dawała w praktyce przeważnie bardzo żałosne rezultaty* – uważał Janusz Jędrzejewicz, który zwizytował wiele szkół. *Nauczyciel przeważnie rzuca krótkie pytanie, na które wskazany przez niego uczeń ma dać również krótką odpowiedź. W efekcie uzyskuje po pewnym czasie odpowiedź, o którą mu chodziło i zadowolony jest, że klas „samodzielnie” doszła do poznania prawdy.* On sam sytuację tę oceniał inaczej, wskazując iż to tylko jeden z uczniów podał odpowiedź, która w dodatku została zasugerowana przez odpowiednio sformułowane pytanie. Taka metoda pracy wymagała nawet od bardzo dobrze przygotowanego nauczyciela dużej ilości czasu, którego zazwyczaj nie wystarczało. Za kolejną jej wadę uważał Jędrzejewicz zaniedbanie umiejętności formułowania obszerniejszych wypowiedzi, a zdobytą przez uczniów wiedzę oceniał jako szeroką, ale powierzchowną - J. Jędrzejewicz, *W służbie*, s. 150.

⁶ S. Bogdanowicz, *Zagadnienie przeciążenia młodzieży w świetle ankiety TNSW*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 15, s.283-286.

oświatowych ograniczał się do kontrolowania relacji między kształceniem teoretycznym i praktycznym⁷.

2. Prace nad przygotowaniem programów dla zreformowanej szkoły ogólnokształcacej.

Prace nad przygotowaniem nowych programów rozpoczęto jeszcze przed ustaleniem zasad organizacyjnych zreformowanego szkolnictwa. Krytyka programów oraz próby ujednolicenia systemu szkolnictwa poprzez skorelowanie programów niższych klas gimnazjum i wyższych szkoły powszechnej, spowodowały, iż MWRiOP w 1930 r. opublikowało projekty programów dla 7-klasowych szkół powszechnych i 3 klas gimnazjum (gimnazjum niższego) przygotowane przez Wydział Organizacyjno – Programowy. Przesłane zostały one do oceny środowiskom nauczycielskim. W 1931 r. został opublikowany nowy program dla szkół powszechnych⁸, ale jako dostosowany do dawnego modelu organizacyjnego wszedł w życie na bardzo krótko. Jednak z doświadczeń zdobytych przy jego układaniu skorzystano przy pracy nad docelowymi programami zreformowanej szkoły.

Warto tu zwrócić uwagę na memoriał grupy „Zrębu” przedstawiający stanowisko wobec propozycji ministerialnych. Głównym punktem zainteresowania były *ideały wychowawcze ze specjalnym uwzględnieniem ideałów obywatelskich i państwowych*. Zarzucono Wydziałowi Organizacyjno – Programowemu MWRiOP zbyt słabe ich zaznaczenie, rozproszenie i pominięcie przy niektórych przedmiotach. Zaistniała więc tu ciekawa sytuacja – środowisko formalnie nie związane z władzą okazywało się być bardziej propaństwowe niż ministerstwo. Wskazywało drogi, na które jeszcze nie dość ideowi urzędnicy mieli wejść za jakiś czas. Inne zarzuty, które jak pokazała przyszłość ministerstwo wzięło sobie do serca, dotyczyły braku oparcia na podstawach psychologiczno-pedagogicznych, braku korelacji, niekonsekwencji w zakresie realizacji założeń szkoły jednolitej. Obok uwag ogólnych „Zręb” przedstawił też szczegółową analizę projektu i swoje propozycje zmian⁹.

⁷ J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 48.

⁸ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych*, Lwów 1931.

⁹ *Memoriał nauczycielskiej grupy „Zrębu” w sprawie projektu programu dla siedmiodziałowych szkół powszechnych i trzech klas gimnazjów państwowych (gimnazjum niższe)*, „Zręb” 1930, nr 3, s. 235-240;

Także TNSW przeprowadziło dyskusję nad nowymi programami i przesłało ministerstwu memoriał ze swymi uwagami¹⁰. Wobec planowanej reformy szkolnictwa inicjatywa ta straciła swe znaczenie, choć zgłoszone uwagi posłużyły jako wskazówki dla dalszych prac. Na spotkaniu przedstawicieli TNSW z wiceministrem Pierackim 8 października 1931 r. obiecał on, że do przygotowania nowych i oceny już powstałych programów powołane zostaną komisje, złożone w głównej mierze z nauczycieli. Wkrótce jako organ doradczy do pracy nad ułożeniem wytycznych wychowawczych powołana została Komisja Wychowawcza, w grudniu zaś powstała Komisja Dydaktyczna opracowująca kwestie objętości i zawartości programów¹¹.

W okresie przygotowawczym całością prac kierował Janusz Jędrzejewicz. Postawił on pytania, odpowiedzi na które stawić miały podstawowe tezy dla nowych programów:

1. *Jak podzielić materiał naukowy ogólnokształcący między szkołę powszechną, gimnazjum i liceum.*
2. *W jaki sposób i na jakiej podstawie skoncentrować na każdym poziomie materiał nauczania, aby możliwie uniknąć rozpraszania uwagi ucznia na nieskoordynowane ze sobą dyscypliny.*
3. *Jak zbudować programy poszczególnych przedmiotów tak, aby dać młodzieży solidne opanowanie materiału, gruntowne zrozumienie jego treści i jednocześnie uniknąć przeciążenia zbędnym balastem, ograniczając się do rzeczy najważniejszych zarówno z poznawczego, jak i praktycznego punktu widzenia¹².*

Przeładowaniu programów zapobiegać miała dyrektywa ministra, aby nie zawierały one niczego, co nie byłoby absolutnie konieczne dla zrealizowania celów wychowawczo – obywatelskich i dydaktycznych możliwych do osiągnięcia na danym poziomie. Koncentracji wiedzy służyć miało wskazanie wspólnej osi, którą miała stanowić Polska i jej państwowość, a także skorelowanie poszczególnych przedmiotów. Pokusił się także Janusz Jędrzejewicz o przygotowanie wskazówek umożliwiających celowy dobór i układ materiału, zastanawiając się szczególnie nad historią, która nie była jego specjalnością. Z jego wspomnień wynika, iż sam był pomysłodawcą

zob.: J. Sadowska, *Stanowisko „Zrębu” wobec reformy oświaty w latach 1930-1932*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 207-222.

¹⁰ *Sprawozdanie roczne Zarządu Głównego TNSW za rok 1931/32*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 9-10, s.17.

¹¹ J. Michałowska, *Oblicze nowych programów*, Warszawa 1935, s. 11.

podstawowych wytycznych, które potem były konsultowane z podwładnymi, głównie z Kazimierzem Pierackim¹³. Być może było tak w istocie, Jędrzejewicz miał spore doświadczenie szkolne, potrafił bacznie obserwować i wyciągać wnioski. Prawdopodobnie jednak założenia te wyłoniły się na skutek dyskusji prowadzonej w otoczeniu ministra i z jego udziałem, m.in. w grupie Zrębu, a sposób przedstawienia tej sprawy we wspomnieniach świadczy o pełnej jego identyfikacji z takim sposobem myślenia, a przede wszystkim jego osobowości. W każdym razie uczestnictwo Janusza Jędrzejewicza w przygotowywaniu programów mogło mieć miejsce tylko w pierwszej fazie, gdyż później, gdy przystąpiono do szczegółów nie było go już w MWRiOP.

Prace nad przygotowaniem programów dla szkół ogólnokształcących początkowo polegały głównie na zasadniczych ustaleniach wynikających z planowanej reformy systemu oświaty. Działania na szeroką skalę rozpoczęły się dopiero w marcu 1932 r., po uchwaleniu ustawy. Później niejednokrotnie uznawano to za poważny błąd, wskazując iż z decyzją o reformie trzeba było poczekać do momentu przygotowania przynajmniej projektów programów¹⁴. Dałoby to lepsze wyobrażenie o kształcie, charakterze i formach pracy nowej szkoły, a także zapobiegło sytuacji, w której nauczyciele poznawali programy tuż przed rozpoczęciem pracy, pozbawieni możliwości odpowiedniego przygotowania się i często bez nowych podręczników.

Prace nad programami rozpoczęto od zebrania i oceny materiałów, które zostały przygotowane wcześniej, podczas prac nad poprzednimi wersjami programów, w okresie ich wdrażania. Trudności pojawiły się w momencie, gdy trzeba było przystąpić do rozwiązywania zupełnie nowych problemów, wynikających z konieczności ujęcia treści ideowych zapowiedzianych w ustawie. Do potrzeb i możliwości uczniów należało dostosować treści społeczne, polityczne, gospodarcze, stronę psychologiczną, a także praktyczną. Do opracowania wytycznych programowych powołano więc zespół fachowców, wyłonionych zarówno spośród środowisk naukowych, jak i praktyków. *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna. Gimnazjum.* wydano drukiem pod koniec czerwca 1932 r. i rozesłano wybranym uprzednio fachowcom, którzy na podstawie zawartych w nich wskazań mieli opracować programy dla szkoły powszechnej III stopnia i gimnazjum ogólnokształcącego. Wytyczne miały autorom przyszłych programów wskazywać cele i drogi postępowania,

¹² J. Jędrzejewicz, *W służbie*, s. 152.

¹³ Tamże, s. 153-155.

¹⁴ *Z debat sejmowych nad budżetem oświaty*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 7-8, s. 93.

dawać ogólną orientację w zakresie wszystkich przedmiotów, umożliwiającą ich korelację. Publikacja ta zawierała uwagi ogólne, jak i szczegółowe wskazówki odnośnie metodycznej i merytorycznej zawartości nowych programów nauczania dla szkoły powszechnej i gimnazjum ogólnokształcącego¹⁵.

Pierwszą wytyczną podaną autorom programów było wskazanie osi programowej, wspólnej dla wszystkich szkół, których opracowanie to dotyczyło. *Podstawą szkoły ogólnokształcącej winno być wykształcenie ogólne młodego pokolenia, uwzględniające potrzeby życia, w szczególności życia gospodarczego. Osią zasadniczą wszystkich stopni szkoły ogólnokształcącej jest „Polska i jej kultura”* - pisano. W szkole powszechnej założenia te miały być realizowane na podstawie obserwacji najbliższego otoczenia oraz kontaktu z pracą fizyczną. Stopniowo poszerzane wiadomości miały *prowadzić do Polski całej uświadamiając najważniejsze przejawy jej kultury i pogłębiając stosunek młodzieży do Państwa Polskiego. Szkoła powszechna winna wreszcie uwzględnić w sposób najbardziej elementarny i praktyczny pierwiastki kultury obcej („okno na świat”)*. W gimnazjum uczniowie mieli głębiej poznać kulturę Polski, jej związek z życiem praktycznym oraz z kulturą ogólnoludzką¹⁶. Takie określenie osi programowej zapowiadało nasycenie treści nauczania pierwiastkami wychowawczymi, zgodnymi z doktryną wychowania państwowego. Z dydaktycznego punktu widzenia walorem takiego rozwiązania była możliwość zgrania poszczególnych przedmiotów pewną całość i korelacja ich nauczania. W świetle tych wskazówek cechą charakterystyczną programów miał być pragmatyzm, przejawiający się w nacisku położonym na kwestie gospodarcze.

Ogólne wytyczne dla szkoły powszechnej zalecały w ciągu pierwszych czterech lat przewagę nauczania epizodycznego, odpowiadającego poziomowi rozwoju dzieci. Nauczanie systematyczne w szerszym zakresie można było rozpocząć dopiero w klasie piątej. Wytyczne przyniosły wreszcie oczekiwane wyjaśnienia co do szczebli programowych szkoły powszechnej, o których była mowa w ustawie o ustroju szkolnictwa. Było to pojęcie nowe, a ponadto towarzyszyło określeniom stopni organizacyjnych szkoły, co powodowało wiele niejasności i nieporozumień. Tutaj przedstawiono konkretne cele i treści przewidziane dla poszczególnych szczebli.

¹⁵ J. Balicki, *Prace Ministerstwa nad programami szkół ogólnokształcących w związku z realizacją ustawy o ustroju szkolnictwa*, „Oświata i Wychowanie” 1934, nr 8-10, s. 454-455.

¹⁶ *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna. Gimnazjum*, Lwów 1933, s. 41.

Szczebel pierwszy, realizowany w szkole III stopnia w ciągu czterech pierwszych lat nauki, obejmować miał następujące elementy wykształcenia ogólnego:

1. *Życie Chrystusa Pana i związane z nim podstawy wiary i obyczajów.*
2. *Elementarne opanowanie języka polskiego w mowie, piśmie i czytaniu.*
3. *Wprowadzenie w życie obywatelsko-państwowe w najelementarniejszych przejawach oraz związanie ich z przeszłością i tradycją narodu i państwa polskiego. (Nawiązania do zewnętrznych przejawów życia społecznego i państwowego w danym środowisku oraz do zabytków historycznych środowiska).*
4. *Wyrobiecie elementarnej sprawności rachunkowej i umiejętności stosowania jej w życiu codziennym. Pewne wykształcenie wyobraźni ilościowej i przestrzennej.*
5. *Wprowadzenie w świat zjawisk przyrodniczych i geograficznych przez bliższe zetknięcie się z nimi i z ich wpływem na życie człowieka (geografia).*
6. *Danie elementarnych wiadomości i nawyków w dziedzinie higieny oraz usprawnień w dziedzinie ćwiczeń ruchowych.*
7. *Zetknięcie, w zakresie dostępnym dla rozwoju, z pięknem melodii, rytmu i plastyki oraz kształcenie form wyrazu dziecka w tym zakresie (śpiew, rysunek, roboty ręczne).*
8. *Zaznajomienie z pracą fizyczną¹⁷.*

Pierwszy szczebel programowy faktycznie miał stać się podstawą wykształcenia większości dzieci w Polsce, gdyż jako jedyny miał być w pełni realizowany we wszystkich szkołach powszechnych, przy czym szkoły I stopnia miały pracować nad pierwszym szczeblem, jedynie wzbogaconym o elementy drugiego. Po raz kolejny zwrócić uwagę tu trzeba na podkreślanie umiejętności, sprawności, natomiast o wiedzy mówi się tylko z zastrzeżeniem, że jest to tylko wprowadzenie i wiedza elementarna.

Drugi szczebel programowy przeznaczony do realizacji w klasie V i VI szkoły powszechnej III stopnia, stanowić miał pogłębienie i poszerzenie wiedzy przekazywanej w ramach szczebla pierwszego. W tym miejscu szczególnie podkreślono:

1. *Na podstawie Ewangelii szersze ujęcie życia Chrystusa przy uwzględnieniu najważniejszych wydarzeń i postaci Starego Testamentu, głębszą znajomość zasad wiary i stosowanie ich w życiu.*
2. *Wyrobiecie umiejętności poprawnego wyrażania się w mowie i piśmie. Rozbudzenie zamilowania do czytelnictwa. Elementarny kurs gramatyki.*

¹⁷ Tamże, s. 42.

3. *Zapoznanie z dziejami państwa i narodu polskiego (z uwzględnieniem tylko momentów najważniejszych). Jako uzupełnienie parę takich momentów z dziejów powszechnych, które posiadają znaczenie zarówno dla dziejów ludzkości, jak i dla dziejów Polski. Wprowadzenie w zrozumienie związku z przeszłością współczesnych: spraw, rzeczy, miejsc i osób i nawiązanie do przyszłości.*
4. *Pogłębienie i rozszerzenie wiadomości o państwie polskim współczesnym i społeczeństwie oraz wdrażanie do życia społecznego (rodzina, szkoła).*
5. *Rozszerzenie zakresu wiadomości i sprawności rachunkowej i geometrycznej i stosowanie ich do życia codziennego. Dalsze kształcenie wyobraźni ilościowej i przestrzennej.*
6. *Zaznajomienie w szerszym zakresie ze zjawiskami przyrodniczymi w środowisku oraz rozszerzenie wiadomości przyrodniczych na zjawiska środowisk innych, ze szczególnym podkreśleniem tych zwierząt i roślin, które mają znaczenie gospodarcze. Zaznajomienie z odpowiednio wybranymi zjawiskami przyrody martwej z najdostępniejszymi zastosowaniami techniki.*
7. *Geografię Polski, najważniejszych krajów europejskich i pozaeuropejskich z uwzględnieniem przede wszystkim strony antropocentrycznej i gospodarczej.*
8. *Dalsze usprawnianie fizyczne dzieci oraz rozszerzenie wiadomości i utrwalenie nawyków higienicznych.*
9. *Rozwijanie w dzieciach w dalszym ciągu zamiłowania do piękna i kształcenie sprawności w wypowiedzaniu się w tej dziedzinie (śpiew, rysunek, praca ręczna).*
10. *W dalszym ciągu zaprawianie do pracy fizycznej, związanej przede wszystkim z potrzebami środowiska (bez określania działów technicznych)¹⁸.*

Szczebel trzeci miał charakter szczególny, ponieważ przeznaczony był do realizacji w klasie VII szkoły powszechnej. Do klasy, zwanej „czapką”, miała uczęszczać młodzież, która miała możliwość ukończenia szkoły najwyżej zorganizowanej, ale nie chciała kontynuować nauki w gimnazjum. Wiadomo było, że nie będzie to grupa liczna. Pewne elementy tego szczebla miały być realizowane w szkołach II stopnia. Za jego zadanie uznano *przysposobienie młodzieży pod względem społeczno-obywatelskim i gospodarczym*. Na tym etapie młodzież miała uzupełniać i utrwalać wiadomości i umiejętności zdobyte wcześniej, tak aby wkroczyć w dorosłe życie z zakończoną, pełną edukacją na poziomie podstawowym. Dużo uwagi należało

¹⁸ Tamże, s. 42-43.

zwrócić na kwestie praktyczne, np. poradnictwo zawodowe. Z konkretnych treści i umiejętności szczególną uwagę zwracano na:

1. *Lekturę wybranych ustępów religijnych (np. św. Franciszka z Asyżu) oraz zaznajomienie z kilku postaciami Świętych Pańskich.*
2. *Odpowiednią dla wieku lekturę wybranych utworów i ustępów zaznajamiających przede wszystkim z życiem współczesnym Polski, a także z kulturą Polski w przeszłości. Przygotowanie do samouctwa przez zaprawianie do samodzielnego korzystania z książki. WYROBIENIE umiejętności pisania w zastosowaniu do potrzeb praktycznego życia.*
3. *Wprowadzenie w szerszym zakresie w zrozumienie związku z przeszłością współczesnych: spraw, rzeczy, miejsc i osób i nawiązanie do przyszłości.*
4. *Uzupełnienie i zaokrąglenie kursu geografii Polski w związku z potrzebami gospodarczymi.*
5. *Uzupełnienie wiadomości z przyrody żywej i martwej i z zakresu zdobyczy techniki w odniesieniu do praktycznych potrzeb środowiska.*
6. *Uporządkowanie, uzupełnienie i zaokrąglenie wiadomości i pojęć z zakresu obowiązków i praw obywatelskich.*
7. *Danie praktycznych wiadomości i większej sprawności w stosowaniu zdobytych elementów wiedzy matematycznej do potrzeb życia praktycznego.*
8. *Uporządkowanie i pogłębienie dotychczasowych wiadomości z higieny osobistej i wpojenie elementarnych zasad higieny dziecka i higieny społecznej. Dalsze wyrabianie sprawności fizycznej zwłaszcza przez gry, zabawy i dostępne dla wieku sporty.*
9. *Dalsze rozwijanie zamięłowania do piękna i kształcenie sprawności w wypowiedzaniu się w tej dziedzinie (śpiew, rysunek, praca ręczna) z uwzględnieniem estetyki życia codziennego. Uświadczenie społecznego znaczenia chórów, sztuki ludowej, teatrów itp.*
10. *Dokładniejsze opanowanie techniki rysunkowej w związku z potrzebami praktycznymi.*
11. *Dalsze zaprawianie do pracy fizycznej, związanej przede wszystkim z potrzebami środowiska (bez określania działów technicznych) z uwzględnieniem orientacji zawodowej¹⁹.*

¹⁹ Tamże, s. 44.

Ogólne wytyczne dla gimnazjum oddawały charakter tej szkoły w nowym jej kształcie. *Program kształcenia w gimnazjum musi mieć charakter **wielostronny**, lecz nie encyklopedyczny, tzn. musi obejmować **całokształt** wiedzy w jej poszczególnych dziedzinach, jednak bez wyczerpywania wszystkich dziedzin, wszystkich działów w danej dziedzinie i całego materiału danego działu. **Suma wiedzy**, zdobytej w gimnazjum, nie może być luźnym zbiorem nagromadzonych wiadomości, lecz **winna tworzyć zspoloną w sobie całość, przydatną dla życia i studiów dalszych zarówno w szkołach ogólnokształcących, jak i w szkołach zawodowych**. Nauczanie w gimnazjum powinno wprowadzać młodzież w świat pojęć oraz zjawisk charakterystycznych dla społeczeństwa współczesnego (zbiorowość, organizacja, współżycie, współdziałanie, współzależność, ewolucja form społecznych itd.)* - pisali autorzy wytycznych²⁰. W ten oto sposób próbowano określić zadania naukowe szkoły, która z jednej strony miała dawać przygotowanie intelektualne do wejścia w dorosłe życie, z drugiej jednak zostawiała pole liceum, właściwej „kuźni inteligencji”. Trzeba więc było nauczyć wystarczająco dużo, ale nie zbyt dużo, co wymagało głębokiego zastanowienia.

Przewidziane na poziomie gimnazjalnym dziedziny wiedzy i ogólne cele poznawcze nauczania każdej z nich udało się zawrzeć na dwóch stronach druku. Po kolei wymieniono: religię (nacisk położony na naukę Chrystusa i jej przejawy w dziejach), język polski (podstawy kultury w jej historycznym rozwoju, biegle władanie językiem), język łaciński (rozumienie kultury klasycznej, rozumienie łatwych utworów, kształcenie formalne), język obcy (praktyczna znajomość), historię (dzieje narodu i państwa polskiego na tle najważniejszych procesów dziejów powszechnych, rozumienie teraźniejszości), naukę obywatelstwa-treści przekazywane w ramach różnych przedmiotów (podstawowe wiadomości o polskim państwie i społeczeństwie), geografę (gruntowna znajomość ziem Polski), przyrodoznawstwo (flora i fauna ziem polskich i obcych, wzajemna zależność człowieka i przyrody, higiena), geologię i mineralogię (podstawowe wiadomości), fizykę i chemię (najważniejsze zjawiska i prawa, ich związek ze zdobyczami techniki), matematykę (podstawowe wiadomości, stosowanie w życiu, rozwijanie wyobraźni), plastykę i muzykę (umiejętności, kultura estetyczna), wychowanie fizyczne (zdrowie, sprawność, nawyki higieniczne).

Programy oparte o te założenia realizowane miały być na podstawie następujących siatek godzin:

²⁰ Tamże, s. 44-45.

Plan pracy szkoły powszechnej III stopnia

Przedmioty	kl. I	kl. II	kl. III	kl. IV	kl. V	kl. VI	kl. VII	ogółem
Religia	2	2	2	2	2	2	2	14
Język polski	7	7	7	7	5	5	5	43
Historia	-	-	-	-	3	3	0/4*	8
Geografia	-	-	razem:	razem:	3	3	4/0*	12,5
Przyroda	-	-	4	5	3	3	4	14,5
Arytmetyka z geometrią	3	4	4	4	4	4	4	27
Rysunek	1	2	2	2	2	2	2	13
Zajęcia praktyczne	3	3	4	4	4	4	5	27
Śpiew	1	2	2	2	2	2	2	13
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	2	2	2	14
Razem	19	22	27	28	30	30	30	186

Plan pracy gimnazjum ogólnokształcącego

Przedmiot	kl. I	kl. II	kl. III	kl. IV	ogółem
Religia	2	2	2	2	8
Język polski	6/3*	4	4	4	16,5
Język łaciński	0/5*	4	4	4	14,5
Język obcy	6/4*	4	4	4	17
Historia	3	3	3	3/0*	10,5
Geografia	3	2	2	0/3*	8,5
Przyroda	3	3	-	2	8
Fizyka i chemia	-	-	4	4	8
Matematyka	3	4	4	4	15
Zajęcia praktyczne	2	2	2	2	8
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	8
Ogółem godzin	30	30	31	31	122

*) liczba godzin w pierwszym i drugim półroczu

Źródło: *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna. Gimnazjum*, Lwów 1933, s. 47.

Zestawienie to potwierdza wyraźny humanistyczny, a zwłaszcza filologiczny charakter gimnazjum. Na naukę języków (w szkole z łaciną) przeznaczono w sumie 48 godzin tygodniowo w ciągu 4 lat nauki. Razem z historią dawało to 59,5 godziny przedmiotów humanistycznych, gdy tymczasem na nauki matematyczno-przyrodnicze zaplanowano 39,5, czyli dokładnie 20 godzin mniej. *Szeroka podstawa humanistyczna, na której opiera się gimnazjum, gwarantuje urobienie możliwej do osiągnięcia pełni człowieka i dostatecznie rozległego światopoglądu przyszłego obywatela, co bynajmniej nie pozostaje w kolizji z życiowo-praktycznym nastawieniem tej szkoły, przeciwnie- nastawienie to pogłębia, dając mu żyźniejszą glebę, szersze i wdzięczniejsze tło* - pisał Gałęcki²¹. Zwraca uwagę fakt, iż spośród wszystkich przedmiotów największą ilość godzin przeznaczono na naukę języka obcego nowożytnego, co jest dowodem praktycznego podejścia do nauki. Przypomnieć tu warto, że uczniowie mieli też możliwość uczenia się drugiego języka obcego w ramach przedmiotów

²¹ W. Gałęcki, *Gimnazjum w nowym ustroju szkolnym*, „Gimnazjum” 1933, nr 1, s.1-2.

nadobowiązkowych. Z planów godzin wynika także, że tygodniowe obciążenie młodzieży nauką szkolną przedmiotów obowiązkowych wynosiło 30-31 godzin, co było zgodne z zasadami higieny pracy umysłowej i odpowiadało możliwościom uczniów w tym wieku, a oznaczało redukcję w porównaniu ze stanem dotychczasowym (tygodniowy wymiar zajęć sięgał 34 godzin).

Autorzy poszczególnych programów nadesłali rezultaty swej pracy do MWRiOP, gdzie zostały przeanalizowane, ocenione, jednolicie zredagowane. W 1933 r. ogłoszono je drukiem jako projekty programów i rozesłano przedstawicielom nauki, praktykom

i znawcom spraw szkolnictwa, kuratoriom, organizacjom nauczycielskim i poszczególnym szkołom. Do programów dołączona była ankieta i prośba o ich ocenę. Opinie nadsyłane do ministerstwa, a także publikowane w pismach pedagogicznych, zostały uwzględnione przy ostatecznej redakcji programów. W 1934 r. udało się zakończyć podstawowe prace nad programami dla szkoły powszechnej III stopnia i gimnazjum ogólnokształcącego. Opublikowane zostały pod nazwą programów tymczasowych, gdyż ich wersja ostateczna miała powstać dopiero po skonfrontowaniu z praktyką szkolną. Planowano, iż stanie się to nie wcześniej, niż w momencie, gdy pierwszy rocznik ukończy pełną edukację ogólnokształcącą według nowych zasad organizacyjnych i programu, co miało nastąpić w roku 1939²².

10 października 1932 r. delegacja TNSW uzyskała u Naczelnika Wydziału Programowego dr Juliusza Balickiego informacje na temat prac nad nowymi programami. Okazało się, że propozycje programów przygotowanych w oparciu o wytyczne napływają już do ministerstwa, do lutego 1933 r. mają być przeanalizowane w komisjach złożonych z nauczycieli i naukowców. W roku szk. 1933/34 przewidziano wprowadzenie nowych programów do II i V klas szkoły powszechnej oraz I klasy gimnazjum.

Ogłoszone projekty programów spotkały się z ogromnym zainteresowaniem, znajdującym swe odbicie w prasie pedagogicznej i codziennej, licznych odczytach, konferencjach, toczących się w szkołach dyskusjach. Zauważono, iż zainteresowanie programami jest większe niż samą reformą organizacyjną szkolnictwa, która zadecydowała o ich kształcie. Wprowadzenie jednolitego nauczania spowodowało

²² J. Balicki, op. cit., s. 456-457.

odejście od dotychczasowego traktowania szkoły średniej jako przygotowania, „przedsionka” do uniwersytetu, a szkoły powszechnej jako miniatury gimnazjum. Zamiast dawnej „zasady zstępującej”, polegającej na podporządkowaniu szkół niższych szczebli szkołom szczebli wyższych (uniwersytet - gimnazjum - szkoła powszechna), wprowadzono „zasadę wstępującą” (szkoła powszechna - gimnazjum - liceum - uniwersytet), co miało zasadniczy wpływ na kształt programów²³.

Na wiosnę 1934 r., kiedy MWRiOP kierował już Wacław Jędrzejewicz, opublikowano *Wytyczne dla autorów programów szkół powszechnych I i II stopnia*. Zawierały one ogólne wskazówki, plany godzin i dość obszernie objaśnienia zasady cykliczności i nauki cichej prowadzonej w szkołach z oddziałami łączonymi. Stawiając sobie cel umożliwienia dzieciom wiejskim kontynuowanie nauki, dążono do maksymalnego zgrania tych programów z programami szkoły powszechnej III stopnia. Plany godzin dostosowywano do trudnych warunków finansowych, zapewniając jednak, zdaniem ministerstwa, minimum niezbędne do wypełniania przypisanej tym szkołom roli edukacyjnej, kulturowej i społecznej²⁴.

Planowano również opracowanie odrębnych programów dla szkół mniejszości narodowych. Miały być one wzorowane na programach dla dzieci polskich i jak podkreślano - równoważnościowe. W związku z tym praca mogła być rozpoczęta dopiero po przygotowaniu tych pierwszych, opracowanie wytycznych planowano na rok 1935, a wprowadzenia nowych programów dla mniejszości na r. szk. 1936/37²⁵.

3. Założenia wychowawcze nowych programów.

O kształcie programów nauczania decydują wymogi dyscyplin naukowych, których dotyczą, założenia psychologiczne, metodyczne i wychowawcze, w tym – wynikające z aktualnej ideologii wychowawczej. W przypadku omawianej reformy ten ostatni czynnik odegrał decydującą rolę, co zresztą wielokrotnie podkreślano. Opracowanie koncepcji wychowania państwowego nastąpiło jeszcze przed przygotowaniem i przeprowadzeniem reformy organizacyjnej. Powstanie nowych typów szkół bądź nadanie nowego charakteru szkołom dawniej istniejącym, wymuszające

²³ S. Świdwiński, *Dwa programy*, „Gimnazjum” 1933, nr 2, s. 49; T. Czarnecki, *Uwagi w sprawie nowego programu chemii*, „Gimnazjum” 1936, nr 8/9, s. 286-287.

²⁴ J. Balicki, op. cit., s. 462-463.

²⁵ Tamże, s. 465.

ułożenie nowych programów nauczania, stworzyło możliwość do pełnego wprowadzenia w życie ideologii wychowawczej sanacji.

Sformułowania dotyczące podstaw ideowych i wychowawczych nowej szkoły otwierały każdą publikację programu szkolnego, przedrukowywane w jednakowym kształcie (wraz z ogólnymi uwagami dotyczącymi organizacji szkolnictwa, zasad pracy szkolnej i konstrukcji programów) we wszystkich programach szkół ogólnokształcących. *Celem szkoły jest wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej. Zmierząc do osiągnięcia tego celu naczelnego – społeczno-obywatelskiego przygotowania swych wychowanków, szkoła musi wszechstronnie rozwijać ich osobowość przez urabianie w dziedzinie religijnej, moralnej, umysłowej i fizycznej –* pisano we wstępie. Oznaczało to podporządkowanie wszystkich działań wychowawczych, także tych oczywistych i tradycyjnych, nie związanych z ideologią, hasłu wychowania państwowego. Ono też było pierwszym czynnikiem decydującym o doborze i rozkładzie materiału nauczania²⁶.

Anna Radziwiłł szczegółowo analizując problem, wskazała na 3 podstawowe cechy nauczania, które miały służyć wychowaniu „twórczego obywatela”. Były to: jak najszersze potraktowanie w programach wiedzy o państwie, „życiowość” czyli zbliżenie do potrzeb życia współczesnego oraz „nachylenie humanistyczne”, polegające m.in. na eksponowaniu twórczej roli jednostek. Cechy te stanowiły całość w ramach wspólnej platformy wychowawczej, której podstawą był stereotyp obywatela - państwowca. *Właściwy stosunek do państwa, postawa obywatelska – wyrabiane poprzez działanie na stronę intelektualną, wolicjonalną i emocjonalną psychiki wychowanek, to więź wychowawcza w systemie nauczania stworzonym przez sanację –* pisze autorka²⁷.

W zakresie merytorycznym realizacji wychowania państwowego miało służyć wytyczenie głównej osi programowej, jaką było hasło: Polska i jej kultura. *Szkoła, która ma wychowywać przyszłych obywateli Państwa Polskiego, musi ich kształcić przede wszystkim w kulturze Polski; względ więc, w jakiej mierze materiał ten wprowadza młodzież w kulturę Polski, stanowi główne kryterium jego doboru. Przewodnią ideę programów tworzy więc kultura Polski, uwzględniająca również w odpowiednim zakresie dorobek kulturalny narodów, rozwijających się w ramach Państwa Polskiego. Wprowadzając, odpowiednio do rozwoju umysłowego uczniów, pierwiastek przeszłości,*

²⁶ Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy), Lwów 1934, s. VII, XXIII.

²⁷ A. Radziwiłł, op. cit., s. 104-106.

*dobrano jednak materiał nauczania tak, aby jego opanowanie pozwoliło młodzieży, w sposób dostępny dla wieku, zrozumieć przede wszystkim współczesne życie Państwa Polskiego. Ponieważ zaś na to życie wybitny wpływ wywierają czynniki gospodarcze, dobrano tak materiał nauczania, aby dać uczniowi możliwość zrozumienia doniosłości tych czynników – pisano we wstępie do programu*²⁸.

Przystępując do opracowania wytycznych dla autorów nowych programów nauczania, ministerstwo powołało specjalną komisję wychowania obywatelskiego, której początkowe prace zmierzały do opracowania materiału nauczania specjalnego przedmiotu - „obywatelstwa”, który znalazłby się zarówno w programie szkoły powszechnej jak i średniej. Wobec jednak późniejszego zaniechania projektu wprowadzania nowego przedmiotu nauczania w szkole powszechnej i gimnazjum, postanowiono rozłożyć przygotowany materiał poznawczy możliwie na wszystkie przedmioty nauczania. Postulaty komisji wychowania obywatelskiego zostały zaaprobowane i wcielone do materiału naukowego nowych programów nauczania i wychowania. *Podstawę wychowania obywatelskiego młodzieży – według uchwał komisji wychowawczej – winno stanowić dążenie do rozwoju społecznego młodzieży, tj. wyrabianie w niej zmysłu społecznego, umiejętności i zdolności życia grupowego, harmonijnego współżycia, koleżeństwa, solidarności, karności społecznej, zdolności do współpracy i zbiorowych wysiłków, poczucia zbiorowej odpowiedzialności, a wreszcie budzenie kultu dla czynu społecznego i pracy ideowej* - relacjonowała J. Michałowska²⁹.

Pod względem pedagogicznym podbudowa teoretyczna nowej ideologii oparta została częściowo o założenia „nowego wychowania” dotyczące uspołecznienia i uaktywnienia. Władze sanacyjne ograniczały jednak wpływy tego prądu ze względu na eksponowanie haseł samorządu i demokracji³⁰.

O ile podkreślenie treści wychowawczych w programach takich przedmiotów jak język polski, historia czy wiedza o Polsce współczesnej było proste i oczywiste, o tyle w przypadku takich przedmiotów jak matematyka czy biologia, wymagało głębszego zastanowienia. Lektura komentarzy sporządzanych przez autorów programów nasuwa wniosek, że w pierwszym rzędzie starano się doszukać walorów wychowawczych w nauczaniu przedmiotów z pozoru „obojętnych”, odpowiednio je zinterpretować, rozłożyć akcenty, rzadziej natomiast decydowano się na dodanie pewnych treści.

²⁸ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych*, s. XXIII.

²⁹ J. Michałowska, op. cit., s. 37-38.

³⁰ F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne*, s. 20.

Zadanie to nie było bardzo trudne dzięki wspomnianemu już, szerokiemu ujęciu celów wychowawczych, co odsuwało widmo konieczności tworzenia programów wyraźnie ideologicznych.

Religia rzymskokatolicka

Wychowanie państwowe przyjmowało za jeden z podstawowych celów wyrobienie religijne młodzieży, nie rozróżniając wyznań i nie prowadząc żadnej analizy ani dyskusji. Ogół przyjmował sprawę jako bezsporną, pozostawiono ją jednak jakby na uboczu, rzadko poruszając kwestie wychowania religijnego. Trudno sobie wyobrazić wyraźną ingerencję w wychowawczą wymowę tego przedmiotu, choć można dostrzec pewne ślady dostosowania go do aktualnych tendencji. W szkole powszechnej na przykład zwracano uwagę na postaci polskich świętych, analizowano wydarzenia roku kościelnego w Polsce. Podkreślano wzajemny związek Polski i Kościoła rzymskokatolickiego: *Należy wyraźnie zaakcentować znaczenie religii rzymskokatolickiej dla Państwa Polskiego, tak w czasie jego tworzenia się (związek z Zachodem) i jego niepodległości, jak w czasie niewoli i chwil najcięższych (wiara jako źródło siły duchowej i siłą oporu). Podkreślić trzeba udział Polski w dziele misyjnym Kościoła [...] W ciągu całej pracy szkolnej nauczyciel winien rozwijać religijne pobudki miłości Ojczyzny i pracy dla dobra Państwa na każdym stanowisku.* Wskazywano, że od początku nauczania życie religijne dziecka powinno być ukazywane z związku z polskością i najbliższym środowiskiem (miejscowy kościół, obrzędy, polscy święci)³¹.

W programie gimnazjum znalazła się sugestia, że: *Uczący religii kapłan – Polak winien zwrócić baczną uwagę na wychowanie obywatelsko – państwowe poruczonej mu młodzieży, jak najserdeczniejszą opieką otaczając modlitwę uczniów o błogosławieństwo Boskie dla Państwa Polskiego i o jego potęgę, nabożeństwa państwowe, związane z nimi egzorty itp.*³²

Język polski

Niewątpliwie nauczanie języka polskiego, prowadzone we wszystkich klasach na wszystkich szczeblach szkolnych, niosło ze sobą najwięcej treści i walorów wychowawczych w ujęciu wychowania państwowego. Pierwszorzędne znaczenie miało samo nauczanie i doskonalenie się w posługiwaniu językiem polskim, a jego szczególny

³¹ Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania, Lwów 1938, s. 33.

³² Program nauki w gimnazjum państwowym. Religia rzymsko-katolicka, Lwów 1933, s. 14.

charakter zaznaczał się w sytuacji, gdy adresowane było do uczniów narodowości innej niż polska. Lektura i analiza utworów literackich służyła poznaniu kultury polskiej (utworów autorów obcych było w spisie lektur niewiele), ale także prezentowaniu uczuć, zachowań i postaw pojedynczych ludzi, jak i zbiorowości. Dać miała ona wiarę w wartość własnego narodu, jego dorobku kulturalnego, przedstawić wzorce postaw patriotycznych, obywatelskich.

Szczególną rolę odgrywało nauczanie języka polskiego w szkole powszechnej, a zwłaszcza w jej młodszych klasach, kiedy w jego ramach dzieci zdobywały ogólną wiedzę o świecie, ucząc się go obserwować i opisywać. Na tym etapie kształtować się miało poczucie więzi z najbliższym środowiskiem, stanowiące punkt wyjścia dla budowy postawy obywatelskiej. Tematem rozmów i czytanek były obrazki z życia okolicy, zajęcia ludności, miejscowe władze i urzędy, wojsko, policja. Od I klasy zapoznawano też dzieci z symbolami państwowymi, obrazami historycznymi o wyrażeniu patriotycznej wymowie, najważniejszymi postaciami (prezydent, marszałek Piłsudski). W klasach starszych dużo uwagi poświęcano wybitnym postaciom w dziejach Polski – wodom, królom, uczonym, pisarzom. Opowiadając o Polsce współczesnej czyniono to w nastroju optymistycznym, podkreślając dzieło odbudowy, będące dziełem zbiorowego wysiłku, silną pozycję państwa i znaczenie jego bezpieczeństwa.

Materiał języka polskiego w szkołach średnich nie obejmował już tak szeroko pojętej wiedzy o świecie, przewidywał natomiast dużo głębszą analizę i refleksję nad utworami literackimi, wpływając istotnie na życie wewnętrzne i stosunek do świata reprezentowany przez uczniów. Przy doborze lektury zalecono kierowanie się przede wszystkim walorami wychowawczymi, a w dalszej kolejności poznawczymi i artystycznymi. Stosunkowo skrótowo ujęty został materiał dotyczący romantyzmu, jako epoki *pieśni niewolników w walce o wolność*, natomiast szeroko omawiano *państwowotwórczy wiek XVI*³³.

Język łaciński

Łaciny nauczano w prawie wszystkich gimnazjach ogólnokształcących oraz w liceum klasycznym i humanistycznym. Walory wychowawcze odnajdywano w treściach zawartych w lekturze tekstów antycznych i wiadomościach dotyczących kultury tego okresu. Polegały one na wspomnianym „nachyleniu humanistycznym”,

czyli eksponowaniu roli poszczególnych ludzi, a głównie podkreśleniu znaczenia państwa, powinności obywatela itd. na przykładzie dziejów Rzymu³⁴.

Języki obce nowożytnie

Podobnie jak w przypadku łaciny, walory wychowawcze nauczania języków obcych nowożytnych opierały się na przekazywanych wiadomościach dotyczących kultury, życia państwowego i codzienności innych narodów. Polegać miały na *uświadamianiu odrębności i wartości własnego narodu, zyskiwaniu szerszej perspektywy na świat, uczeniu się tolerancji, pogłębianiu uczucia sprawiedliwości i ogólnoludzkiej solidarności, kształceniu uczuć humanitarnych*³⁵.

Historia

Znaczenie wychowawcze nauczania o poszczególnych wydarzeniach czy procesach historycznych było oczywiste, zwłaszcza w kontekście wychowania państwowego. Autorom programów pozostawało więc odpowiednio dobrać materiał i rozłożyć akcenty. Świadomie zdecydowano się na wyeksponowanie *momentów pozytywnych, uwydatniających rozkwit państwowości polskiej*. Ujemne strony nie miały być zbyt pomijane, ale oświetlane tak, aby *wzbudzić w młodzieży wiarę w możliwość pokonywania trudności i przeszkód, zarówno zewnętrznych, jak i tkwiących w wadach charakteru*. Podkreślona została potrzeba włączenia elementów regionalizmu, choć oczywiście nie przewidywano prowadzenia odrębnego kursu historii regionalnej³⁶. Po raz pierwszy przewidziano także wiadomości o dziejach i kulturze mniejszości narodowych, co miało wzbudzić szacunek dla nich oraz *gotowość do obywatelskiego współżycia z mniejszościami w ramach życia państwowego*³⁷.

Wzmocnić wpływ nauczania historii na kształtowanie poglądu na życie mogło dobranie odpowiednich metod nauczania, tak aby przekazywane treści dobrze korespondowały z odczuciami uczniów, pozwalając na *przeżywanie sensu moralnego wybranych faktów*. *W metodach nauczania historii w myśl założeń nowych programów króluje intuicjonizm, metody „wczucia się” w epokę i psychologizm* – zauważa Anna

³³ Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy), Lwów 1934, s. 196-197; A. Radziwiłł, op. cit., s. 112.

³⁴ Program nauki w gimnazjach państwowych, s. 222-223.

³⁵ Tamże, s. 237.

³⁶ Zob. szerzej: A. Stępnik, *Miejsce i rola historia regionalnej w edukacji historyczno-politycznej młodzieży (1918-1939)* [w:] *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939*, pod red. J. Maternickiego, Warszawa 1986.

³⁷ Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s. 284-286.

Radziwiłł. *Historia ujęta jest „obrazowo”, fragmentarycznie, bez wykazania związków genetycznych i pragmatycznych między faktami*³⁸.

Nauczanie historii w kl. VII szkoły powszechnej, której zadaniem było przygotowanie młodzieży kończącej naukę do życia praktycznego, miało właściwie charakter wychowania obywatelskiego. Obejmowało materiał zbliżony do dawnego przedmiotu nauka o Polsce czyli m.in. wiadomości o organizacji państwa, jego władzach, obronności, obowiązkach i prawach obywateli. Sformułowanie haseł programowych (np. *Potrzeba silnej organizacji państwowej na przykładach z dziejów Polski. Konieczność podziału czynności: władza i podwładni, karność i przymus*) przesądzało o ocenach, wykluczając dyskusję, być może przedwczesną na tym etapie³⁹. Podobny charakter miała też historia nauczana w kl. IV gimnazjum⁴⁰.

Geografia

Geografia, obok języka polskiego i historii, była przedmiotem, którego w szczególny sposób dotyczyły ideowe i wychowawcze zadania nowej szkoły. Znaczenie takie miały mieć szczególnie wiadomości o wysiłkach ludzkich zmierzających do poznania świata oraz podporządkowanie sobie przyrody. Wskazywano, że uczy ona *kochać ziemię rodzinną, jej tradycję i kulturę i wyrabia czynną postawę obywatelską*⁴¹. W materiale nauczania przeważała, zwłaszcza w programie szkoły podstawowej, geografia Polski. Zalecano też eksponowanie zagadnień gospodarczych i podkreślanie roli państwa, np. w organizowaniu ochrony przyrody, rozwijaniu gospodarki wodnej. Bardzo ważną rolę w realizacji założeń wychowania państwowego przyznano elementom regionalnym. Poznanie i identyfikacja ze środowiskiem lokalnym miało stanowić pierwszy krok ku rozbudzeniu więzi o szerszym charakterze, docelowo – patriotyzmu i postawy obywatelskiej. Nauczanie miało mieć charakter praktyczny – program przewidywał częste wycieczki, badania terenowe, sporządzanie szkiców, modeli itp. *Dzięki doborowi tego materiału uczeń będzie mógł zdać sobie sprawę z roli i znaczenia Polski na kuli ziemskiej, a z pewnością pierś jego rozpierać będzie radość i duma z tego, że Polska we wszystkich prawie epokach i czasach obecnych pracą rąk i umysłów*

³⁸ A. Radziwiłł, op. cit., s. 121.

³⁹ Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s. 212-213.

⁴⁰ Zob. szerzej: J. Lechicka, *Wychowanie państwowe przy nauczaniu historii* (z komentarzem) [w:] J. Maternicki, *Polska dydaktyka historii 1918-1939*, Warszawa 1978; A. Radziwiłł, op. cit.; H. Konopka, *Spór o oblicze ideowo – wychowawcze szkoły polskiej w latach 1918-1939* [w:] *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939*, pod red. J. Maternickiego, Warszawa 1986.

⁴¹ Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s. 299.

swych obywateli przysparza dóbr kulturalnych i materialnych całemu światu – pisała J. Michałowska⁴².

Biologia

W przypadku biologii, której nauczanie miało przede wszystkim walory poznawcze, wskazanie na cele wychowawcze i to służące wykształceniu „twórczego obywatela” nie było łatwe. W szkole powszechnej wskazano więc na: *wytworzenie uczuciowego stosunku do przyrody ojczyznej wyrażającego się w poszanowaniu rodzinnego krajobrazu, wyrobienie czynnej postawy i zaradności w odpowiednich okolicznościach życia codziennego*, ukazanie możliwości zagospodarowania środowiska naturalnego, jego znaczenia dla gospodarki polskiej. W szkole średniej zadania były trudniejsze: *zrozumienie znaczenia gospodarczego krajowej produkcji zwierzęcej i roślinnej, wyrobienie umiejętności spostrzegania oraz opracowywania wyników obserwacji i eksperymentów, zbliżenie do przyrody [...] wdrażanie do akcji jej ochrony*⁴³. Podobnie jak w przypadku geografii, nauce biologii towarzyszyć miały liczne wycieczki poświęcone poznaniu przyrody najbliższej okolicy. W ramach tego przedmiotu młodzież angażowana też była do wykonywania prac związanych z uprawianiem szkolnego ogrodu, prowadzeniem różnych hodowli w klasie, przeprowadzaniem doświadczeń i obserwacji laboratoryjnych.

Fizyka i chemia

Walory wychowawcze nauczania fizyki i chemii wynikać miały z dwóch aspektów: ukazania zastosowania tych dziedzin w praktyce i włączenia uczniów do pracy laboratoryjnej. Program gimnazjalny wskazywał na budzenie *zdrowego poczucia rzeczywistości*, chęci jej poznania i doskonalenia, poznanie znaczenia tych dziedzin nauki dla bezpieczeństwa, dobrobytu i kultury Polski i wyrobienie szeregu cech i umiejętności potrzebnych w pracy indywidualnej i zespołowej⁴⁴.

Matematyka

Trudno nie odnieść wrażenia, że doszukiwanie się znaczenia matematyki dla wychowania państwowego było zabiegiem sztucznym. Nauczanie tego przedmiotu ma charakter formalny, choć praktyczne zastosowania podstaw matematyki w życiu codziennym są oczywiste. Na tym właśnie oparli się autorzy programów wskazując na

⁴² J. Michałowska, op. cit., s. 47.

⁴³ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia*, s. 312; *Program nauki w gimnazjach państwowych*, s. 277.

⁴⁴ *Program nauki w gimnazjach państwowych*, s. 292-293.

ich walor wychowawczy: uczniowie mieli rozumieć znaczenie i umieć stosować wiedzę matematyczną w życiu praktycznym, głównie gospodarczym⁴⁵.

Rysunek

Na zajęciach z rysunku założenia wychowawcze można było realizować odpowiednio dobierając tematykę prac, tak aby przedstawiały np. ludzi przy pracy, żołnierzy, symbole narodowe, polski krajobraz. Nauczyciele powinni też zapoznawać uczniów ze sztuką polską i kulturą plastyczną regionu. Ćwiczenia w projektowaniu miały być związane z praktycznymi potrzebami ucznia i jego otoczenia⁴⁶.

Zajęcia praktyczne

Zajęcia praktyczne już same w sobie z założenia służyły realizacji postulatów wychowania państwowego, jakimi były zbliżenie do współczesnego życia gospodarczego Polski i wdrożenie do pracy fizycznej, określane jako wychowanie techniczno - utylitarne. Aby cele te realizowane były z dużą skutecznością zalecano np. dobór prac i materiałów, który zapewni nie tylko poznanie aktualnego poziomu technicznego i gospodarczego, ale też wskaże drogi rozwoju, częste organizowanie pracy zespołowej, odwiedzanie pobliskich zakładów pracy, zwłaszcza stosujących nowoczesne technologie, nawiązywanie do miejscowych tradycji rękodzielniczych⁴⁷.

Śpiew

W ujęciu nowych programów walory wychowawcze były najważniejszym argumentem przemawiającym za nauką śpiewu: *śpiew ożywia uczuciowość dziecka, wyrabia pogodę ducha, zbliża do kultury ludowej, chórалny – kształci instynkt społeczny, uczy łączenia wysiłków dla wspólnego celu*. Zalecano uczenia pieśni religijnych, patriotycznych, marszowych, ludowych, mówiących o rodzinie i szkole⁴⁸.

Ćwiczenia cielesne

Wychowanie fizyczne dobrze nadawało się do realizowania założeń wychowania państwowego i to przy dosłownym pojmowaniu obowiązku służby państwu jako uczestnictwa w ewentualnej jego obronie. Poprawiając tężyznę fizyczną, ucząc musztry, wdrażając do dyscypliny, rozbudzając odwagę i siłę woli szkoła dawała podstawy do przygotowania przyszłych żołnierzy. Nastawienie takie przypominało model wychowania spartańskiego, do którego się odwoływano. Pewne elementy

⁴⁵ Tamże, s. 314.

⁴⁶ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia*, s. 368.

⁴⁷ Tamże, s. 385-388.

użyteczne były też w życiu codziennym – umiejętność skutecznego działania w grupie, zdrowej rywalizacji, a nawet zbliżenie do kultury regionalnej, obecnej w zabawach⁴⁹.

Zagadnienia życia współczesnego

„Nauka obywatelstwa” w polskiej szkole przyjmowała różne formy. Pierwszym etapem była nauka o Polsce współczesnej traktowana informacyjnie, drugim – nauka obywatelska z elementami socjologii, mająca wyraźniejszy charakter wychowawczy i trzecim – wychowanie państwowe o sprecyzowanym programie. W okresie prac nad przygotowaniem reformy zastanawiano się i dyskutowano nad charakterem tego przedmiotu (na ile ma być elementem kształcenia, na ile wychowania), jego miejscem w programie, nazwą. Ostatecznie zrezygnowano z wprowadzenia odrębnego przedmiotu do większości szkół, włączając treści wychowania obywatelskiego do programów innych przedmiotów, szczególnie języka polskiego, historii i geografii. Jedynie do programu licealnego wprowadzono zagadnienia życia współczesnego⁵⁰.

4. Programy szkoły powszechnej.

*Reformator szkolnictwa, przetwarzając życie szkolne, dwa musi mieć „przed oczyma duszy” czynniki: 1) ideał, ku któremu prowadzić chce młodzież, 2) osobowość wychowanka, innymi słowy: 1) to, ku czemu chce wychowywać i kształcić i 2) tego, kogo chce wychować i kształcić – pisał Jan Kuchta*⁵¹. Przystępując do konstruowania nowych programów szkolnych zadbano o sformułowanie ich podstawowych założeń psychologicznych. Była to nowość na skalę europejską, gdyż nigdy dotychczas nie przywiązywano tak wielkiej wagi do tych kwestii, a i psychologia była nauką w stadium rozwoju. Głównym ekspertem MWRiOP w tej dziedzinie był cytowany dr Jan Kuchta, który od dawna prowadził wykłady dla nauczycieli i zamieszczał publikacje w pismach pedagogicznych. Jego prace oparte były na badaniach własnych i psychologów zachodnich. Okres pobierania nauki szkolnej podzielił na fazy: średniego dzieciństwa, późnego dzieciństwa, przedpokwitania, pokwitania i adolescencji.

Do szkoły powszechnej przychodzą uczniowie 6-7 letni, znajdujący się jeszcze w okresie średniego dzieciństwa. W tym okresie stosunek do świata jest iluzyjny, zabawowy i subiektywny. Myślenie dziecka jest prelogiczne, tzn. nie posługuje się ono

⁴⁸ Program wymienia z tytułu: *Boże coś Polskę, Jeszcze Polska nie zginęła, Pierwsza Brygada*.

⁴⁹ Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s. 431; Program nauki w gimnazjach państwowych, s. 347.

⁵⁰ A. Radziwiłł, op. cit., s. 114.

⁵¹ J. Kuchta, *Psychologia dziecka wiejskiego a praca szkolna*, Warszawa 1934, s. 5.

w pełni zasadami myślenia logicznego⁵². Rozpoczynać naukę w szkole dziecko powinno

w momencie, gdy osiągnie dojrzałość intelektualną (rozwój pamięci, zdolności myślenia)

i społeczną (zdolność do podejmowania zleczanych zadań, rozwiązywania problemów). Dzieci wówczas zazwyczaj chcą się uczyć i nauka powoli zaczyna zastępować zabawę, mają potrzebę tworzenia i zaczynają świadomie organizować sobie pracę. Pod koniec okresu średniego dzieciństwa rozpoczyna się ewolucja ku realizmowi i obiektywizmowi.

Praca wychowawcza w klasie I szkoły powszechnej powinna polegać na poznawaniu i wdrażaniu dzieci do życia szkolnego. Jan Kuchta zalecał pracę nad rozbudzaniem i rozwijaniem uczuć religijnych. W dziedzinie wychowania obywatelsko-państwowego, które na tym etapie powinno polegać na rozbudzaniu uczuć patriotycznych, można zapoznawać dzieci z symbolami narodowymi, hymnem, portretami najważniejszych osobistości. Zabawy powinny mieć charakter uspołeczniający. Powinno się pracować nad wytworzeniem potrzeb estetycznych i usprawnianiem psychomotorycznym dziecka. Treść nauczania w klasie I powinna mieć ścisły związek z najbliższym środowiskiem ucznia, które ma zacząć uważnie obserwować. Materiał powinien być dostosowany do zainteresowań dzieci i przedstawiony w dostępnej im formie, także baśniowej. Nauczanie powinno mieć możliwie syntetyczny charakter, Jan Kuchta opowiadał się nawet za zniesieniem w klasie I podziału na przedmioty. Metody powinny być zbliżone do zabawy, z szerokim uwzględnieniem zajęć praktycznych, a zwłaszcza rysunku, śpiewu i ruchowych⁵³.

Faza późnego dzieciństwa rozpoczyna się po 7 i trwa mniej więcej do 12 roku życia. *Postawa dziecka wobec rzeczywistości jest w okresie późnego dzieciństwa inna niż dawniej, nowa, chociaż równie naiwna i dziecięca* - pisał Jan Kuchta. Dziecko coraz bardziej zaczyna interesować rzeczywistość, przyroda, technika, ideałem staje się Robinson Crusoe - człowiek ujarzmiający naturę, przeżywający przygody. Nie rozumie

⁵² Dzieci w tym okresie charakteryzuje egocentryzm, trudności z przechodzeniem od działania do rozumowania, słabo rozwinięta umiejętność *ujmowania stosunków*, artyficyzizm (przekonanie, że wszystko co dziecko otacza zostało przez kogoś zrobione), naiwny realizm (wiara w realność swoich wyobrażeń), animizm (spostreżanie wszystkiego jako istot żywych), schematyzm, synkretyzm spostreżania i myślenia (zlewanie się ze sobą szczegółów), transdukcja (wyciąganie wniosków, szczegółowych na podstawie prostego podobieństwa), tzw. „przyczynowość moralna”.

⁵³ J. Kuchta, *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna*, wyd. 2, Warszawa 1933, s.7-24.

jednak ono jeszcze praw przyrody, problemu upływu czasu, pojęcia definiuje jedynie z punktu widzenia użyteczności. Przełom w myśleniu, w kierunku myślenia pojęciowego

i logicznego następuje około 10-11 roku życia. Dzieci w okresie późnego dzieciństwa skoncentrowane są świecie zewnętrznym, nie analizują doznań wewnętrznych, są zazwyczaj spokojne, zrównoważone, łatwe do kierowania. Wychowawcy mogą już zacząć kształtować oceny moralne, wzbudzać poczucie odpowiedzialności, uczyć działania w zespole. Dzieci mogą poznawać pewne przejawy działalności państwa i społeczeństwa, głównie poprzez wycieczki, czynnie i zaangażowaniem uczestniczyć w życiu szkoły. Wychowawcy powinni kształtować nawyki estetyczne i higieniczne, rozwijać zręczność, zaradność dzieci.

Ilość materiału nauczania może być duża, dotyczyć on powinien głównie interesującego dzieci świata zewnętrznego. Nauczanie powinno mieć charakter epizodyczny, odwoływać się do instynktów, zainteresowań i przeżyć. Dzieci w tym okresie chętnie chodzą na wycieczki, oddają się kolekcjonerstwu, pracują w grupach, uczestniczą w inscenizacjach, coraz więcej czytają i nadal - bawią się⁵⁴.

Wstępem do pracy z nowymi programami było wprowadzenie już w pierwszym roku wdrażania reformy 1932/33 nowego programu dla kl. I. Od wersji ostatecznej różnił się nieznacznie. Od roku 1933/34 obowiązywały nowe programy także dla kl. II i V, rok później – III i VI i w r. 1935/36 – dla kl. VII.

Podstawowy godzin szkoły powszechnej III stopnia

Przedmioty	Klasy							Liczba godzin ucznia
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Religia	2	2	2	2	2	2	2	14
Język polski	7	7	7	7	5	5	5	43
Historia	-	-	-	-	3	3	0/4	8
Geografia	-	-	razem	razem	3	3	4/0	12,5
Nauka o przyrodzie	-	-	4	5	3	3	4	14,5
Arytmetyka z geometrią	3	4	4	4	4	4	4	27
Rysunek	1	2	2	2	2	2	2	13
Zajęcia praktyczne	2	3	4	4	4	4	4	25
Śpiew	1	1	2	2	2	2	2	12
Ćwiczenia cielesne *	2	2	2	2	2	2	2	14
Liczba godzin ucznia	18	21	27	28	30	30	29	183
Liczba godzin nauczycieli	18	21	27	28	30	30	29	184**

* oprócz tego dla wszystkich uczniów klas III-VII przewidziano 10 minut ćwiczeń cielesnych dziennie

⁵⁴ Tamże, s. 25-34.

** dodatkowa godzina to zajęcia chóru szkolnego

Źródło: *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934, s.3.

Według przedstawionego powyżej planu można było pracować w szkołach zatrudniających 7 i więcej nauczycieli, bądź też tylko 6 nauczycieli, ale obciążonych 14 godzinami nadliczbowymi. Istniały też inne warianty planu: dla szkoły o 6 nauczycielach bez godzin nadliczbowych i dla szkoły o 5 nauczycielach (z 12 godzinami nadliczbowymi). Zdecydowano się tutaj na łączenie starszych klas przy zajęciach praktycznych i ćwiczeniach cielesnych, a w ostatnim wariancie na równoczesną naukę klas VI i VII w wymiarze 18 godzin⁵⁵.

Według założeń zawartych w ustawie o ustroju szkolnictwa program można było podzielić na trzy części: szczebel pierwszy, przeznaczony do realizacji w kl. I-IV, szczebel drugi – kl. V i VI oraz szczebel III – kl. VII. Podział ten jednak nie był chyba tak wyrazisty, jak wyobrażali to sobie ustawodawcy, nie zaznaczono go nawet w programach większości przedmiotów.

Przewidziana programem ilość godzin nauki w tygodniu różniła się znacznie w zależności od klasy, od 18 w kl. I (wychodzono z założenia, że dziecko 7-letnie nie jest w stanie pracować dłużej niż 3 godziny dziennie) do 30 w kl. V i VI (okres największych możliwości pamięci, dużego zainteresowania i sił fizycznych) i 29 w kl. VII (okres przedpokwitania, rozterki wewnętrznej i gwałtownego dojrzewania fizycznego). Względy psychologiczne decydowały również o doborze przedmiotów dla poszczególnych klas. Dlatego też np. w kl. I, gdy wyobrażenia dzieci są ogólnikowe i całościowe, nie zdecydowano się na wyodrębnienie wielu przedmiotów. Okres ten wymaga również dania dziecku możliwości ruchu i twórczego wypowiedzania się, stąd dużo czasu przeznaczono na rysunek, śpiew, zajęcia praktyczne. Nie przewidywano na tym etapie wprowadzania stałego planu lekcji, dobór przedmiotów danego dnia zależeć miał od nauczyciela, co umożliwiało tworzenie całości skupionych wokół określonej grupy zagadnień. Mając na uwadze trudności z dłuższym utrzymaniem uwagi i krótkotrwałością zainteresowania zalecano, by w kl. I godziny lekcyjne były dzielone na dwa etapy, a w przypadku śpiewu nawet na cztery⁵⁶.

⁵⁵Obejmowała ona 2 godziny religii, 6 języka polskiego, 3 historii i geografii, 1 nauki o przyrodzie, 4 arytmetyki z geometrią i 2 śpiewu - *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia*, s. 4-6.

⁵⁶Tamże, s. 25-26; J. Michałowska, op. cit., s. 15.

Nauczanie na szczeblu pierwszym miało wyraźny charakter propedeutyczny. W porównaniu z dawnym programem zmniejszono tu ilość przedmiotów z 10 do 8, rezygnując z wyodrębniania historii i łącząc naukę o przyrodzie z geografią. Program na tym poziomie został uproszczony, a *nauka przewidziana raczej jako coraz to głębsze poznawanie środowiska i otaczającego życia, aniżeli systematyczne podawanie wiadomości teoretycznych z różnych dziedzin wiedzy*, jak pisał Kazimierz Staszewski⁵⁷.

Program nauczania na szczeblu drugim różnił się od dawnego przede wszystkim rezygnacją z nauczania języka obcego, którym przeważnie był język niemiecki. W ten sposób rozpoczęcie nauki tego przedmiotu przesunięte zostało na początek szkoły średniej. Tłumaczono, że w szkole powszechnej jest zbyt mało czasu na opanowanie podstaw, a praktyczne korzyści nie są zbyt wielkie. Wanda Garbowska uważa, że była to decyzja niezrozumiała i sprzeczna zarówno z psychologią, jak i dydaktyką. Zważyć o niej mogły względy oszczędnościowe, bądź też nastawienie na przygotowanie uczniów do życia w bezpośrednim środowisku, do czego język obcy był zbędny⁵⁸. W zakresie innych przedmiotów dokonano pewnej redukcji materiału, a także jego uproszczenia

i uprzystępnienia. Dwa pierwsze szczeble stanowiły całość dającą podbudowę do nauki na poziomie średnim.

Trzeci szczebel, który przede wszystkim miał dać przygotowanie obywatelskie i praktyczne do dorosłego życia różnił się swym charakterem od pozostałych. Przekazywana na tym etapie wiedza miała stanowić podsumowanie, uzupełnienie i ugruntowanie wcześniej zdobytych wiadomości i umiejętności. Do programu kl. VII włączono zwłaszcza dużo treści o charakterze praktycznym.

Specyfika osobowości, uzdolnień i zainteresowań dzieci na poszczególnych etapach rozwoju wpłynęła też na ilość tzw. przedmiotów „umysłowych” do „artystyczno-technicznych”. Ze względu na większą trudność te pierwsze wyposażono w większą ilość godzin.

klasa	stosunek ilości przedmiotów umysłowych do artystyczno-technicznych	stosunek ilości godzin przedmiotów umysłowych do artystyczno-technicznych
I	3:4	12:6
II	3:4	14:7
III	4:4	17:10

⁵⁷ K. Staszewski, *Nowe programy nauki dla 7-kl. szkoły powszechnej* [w:] *III Kongres Pedagogiczny ZNP*, Warszawa 1934, s. 135.

⁵⁸ W. Garbowska, *Szkolnictwo*, s. 93.

IV	4:4	18:10
V	6:4	20:10
VI	6:4	20:10
VII	6:3	19:10

Źródło: J. Michałowska, *Oblicze nowych programów*, Warszawa 1935, s.17.

Podstawowymi kryteriami doboru materiału były: potrzeby państwa polskiego, przesłanki psychologiczne i socjologiczne, potrzeby kulturalne i gospodarcze poszczególnych środowisk. Starano się, aby program miał duże walory wychowawcze. *Żaden przedmiot nie daje nam długiej listy zalet i cnót, które należy w uczeniu wyrabiać wszystkie natomiast dzięki odpowiedniemu doborowi materiału nauczania kształtują w duszach dzieci dążność do rozwoju „dobra w sobie” i wyrabiają: miłość, poszanowanie i posłuszeństwo dla rodziców, nauczycieli, władz, zgodę i pomoc wzajemną w rodzinie i szkole, pracowitość, prawdomówność, obowiązkowość, poczucie i gotowość odpowiedzialności, stanowczość, szczerłość, wytrwałość, karność, zdolności organizacyjne, silną wolę i wiele, wiele innych cech psychofizycznych, potrzebnych zdrowemu fizycznie i moralnie obywatelowi Rzeczypospolitej – pisała Jadwiga Michałowska w pracy otwierającej serię *Jak realizować nowe programy szkolne* wydawaną od 1935 r. przez Gebethnera i Wolfa⁵⁹.*

Religia rzymskokatolicka

Religia była jedynym przedmiotem, którego programy nie zostały przygotowane na czas i do 1936 r. obowiązywały dawne (w przypadku religii rzymsko-katolickiej był to program z 1931 r., dla religii prawosławnej – z 1927 r., ewangelicko-reformowane – z 1928 i mojżeszowej – z 1928 r.). Nowy program religii rzymskokatolickiej wprowadzony został rozporządzeniem z 1 października 1935 r. i opublikowany w oddzielnym wydawnictwie. W klasach starszych które zrealizowały już dużą część dawnego programu, zdecydowano się na jego pozostawienie⁶⁰.

Przedmiot był nauczany we wszystkich klasach w wymiarze 2 godzin tygodniowo, zajęcia prowadzili katecheci.

Celem nauczania religii w szkole powszechnej jest dążenie do tego, by dzieci ukochały i naśladowały Jezusa Chrystusa, poznając Jego życie i naukę. Chrystus Pan winien być głównym źródłem i podstawą życia religijnego działwy na tym poziomie,

⁵⁹ J. Michałowska, op. cit., s. 20-21, 28-29.

postać Jego, słowa i czyny winny bezpośrednio przemawiać do jej dusz – napisali autorzy programu⁶¹. Podkreślając wychowawcze znaczenie przedmiotu zwracali uwagę na konieczność dostosowania spojrzenia do wieku uczniów. Nauka rozpoczynać się miała w kl. I od uporządkowania, pogłębienia wiedzy i przeżyć wyniesionych z domu rodzinnego, nauki pacierza, najprostszych opowiadań biblijnych. W kolejnych latach dzieci miały poznawać przykazania, prawdy wiary, zasady moralne i obrazy biblijne ze Starego i Nowego Testamentu. Klasa VII poświęcona była poznaniu miejscowego życia parafialnego, m.in. polskich zwyczajów religijnych. W odpowiednim momencie prowadzono przygotowanie do przyjęcia sakramentów Komunii Św. i bierzmowania. Ważnym elementem były praktyki religijne, polegające na uczestnictwie dzieci w nabożeństwach i innych przejawach życia religijnego⁶².

Autorzy programu religii rzymskokatolickiej uwzględnili wymogi dotyczące walorów dydaktycznych i wychowawczych nauczania. Opowiadając się za tradycyjną podającą metodą nauczania tłumaczono, że forma podająca zgodna jest z *przykładem Chrystusa Pana i wieloletnią praktyką Kościoła.[...] Nadaje się ona bowiem najlepiej do przekazywania prawd objawionych, pozwala najsilniej oddziaływać na uczucia młodzieży*. Katechetom wskazywano, aby starali się dostosowywać treści do psychiki i zainteresowań uczniów, przedstawiać obrazy barwne i żywe, nawiązywać do współczesności, odwoływać się do konkretnych przykładów. lektury, pokazywać obrazy, rozbudzać aktywność uczniów⁶³.

Nauka religii na pierwszym szczeblu programowym odwoływać się miała przede wszystkim do uczuć, wrażliwości, wyobraźni dzieci poprzez przekazywanie barwnych obrazów. Autorzy programu religii skoncentrowali się na przekazywaniu wzorców pozytywnych, zarzucając przedstawianie zła, grzechu czy piekła. W porównaniu z dawnym programem było teraz mniej obrazów ze Starego Testamentu, więcej natomiast poświęcono życiu Jezusa, żywotom polskich świętych (zwłaszcza dzieci).

⁶⁰ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 11, poz. 335, s. 397. Wacław Jędrzejewicz wspomina, że K. Pieracki i ks. Zongołowicz mieli problemy z porozumieniem się z komisją oświatową Episkopatu i pomogła dopiero osobista wizyta ministra u apb. Sapiehy – J. Jędrzejewicz, *W służbie*, s. 121.

⁶¹ *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938, s. 3.

⁶² *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania*, (b.d.i m.w.)

⁶³ *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia*, s. 37.

Zrezygnowano z pamięciowej nauki katechizmu i kanonów kościelnych. Na drugim szczeblu realizowano cykl *Rok kościelny w Polsce*⁶⁴.

Język polski

Program nauczania przyznawał językowi polskiemu rolę przedmiotu ogniskowego o szeroko zakreślonych celach, wykraczających daleko poza proste nauczanie pisania i czytania oraz zapoznanie z literaturą. Od I klasy dzieci miały ćwiczyć zmysły, uczyć się obserwować świat, rozwijać wyobraźnię, ćwiczyć mówienie, rozbudowywać słownik, wdrażać się do pracy umysłowej, zdobywać wiedzę o otaczającym je świecie, przede wszystkim o kulturze polskiej itd. *W ciągu siedmiu lat pracy w tym zakresie dziecko winno się nauczyć mówić jasno i poprawnie językiem polskich warstw wykształconych, wspólnym dla całej Rzeczypospolitej i wszystkich Polaków na kuli ziemskiej, czytać w tym języku utwory prozaiczne i poetyckie ze zrozumieniem i odczuciem; wypowiadać się za pomocą pisma kształtnego i ortograficznego w sposób prosty, jasny i logiczny, z uwzględnieniem w szczególności potrzeb życia praktycznego* – pisano w uwagach do programu. Zalecano jednak też nauczanie o gwarze, jeśli taka na miejscu występowała, jako o *uprawnionym języku pewnego regionu*. W ramach języka polskiego, podobnie jak historii i geografii, realizowane miało być bowiem hasło regionalizmu w nauczaniu⁶⁵.

W przeciwieństwie do dawnego programu, w którym układ materiału był niejednorodny i skomplikowany, konstrukcja nowego opierała się na wyodrębnieniu trzech podstawowych umiejętności: mówienia, czytania i pisania oraz związanych z nimi ćwiczeń, przy czym na szczeblu pierwszym nacisk położono na mówienie, później – na czytanie. Zakres tematyczny materiału rozwijał się stopniowo, od najbliższego

⁶⁴ K. Staszewski, op. cit., s. 136, 137.

⁶⁵ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia* s. 247.

Elementy regionalizmu w programie szkoły powszechnej wg J. Milenkiewicza

szczebel	klasa	zakres materiału	przedmiot ogniskowy
I	I II III IV	Dom rodzinny i nasza szkoła. Nasze miasto, miasteczko, wieś. Nasza okolica z uwzględnieniem najważniejszych miejscowości. Region w pełnym tego słowa znaczeniu. Przechodzenie od tematów regionalnych do ogólnopolskich.	j. polski
II	V VI	Polska jako całość. Polska a sąsiedzi. Polska na tle Europy i części świata.	
III	VII	Polska z uwzględnieniem życia kulturalnego na przestrzeni dziejów. Przejawy życia społecznego i ekonomicznego w różnych regionach. Szczegółowa charakterystyka regionu, w którym znajduje się szkoła, z uwzględnieniem wszystkich przejawów życia.	historia, geografia, j. polski

Źródło: A. Stępnik, op. cit., s. 272.

otoczenia dziecka – domu i szkoły, przez własną miejscowość, kraj, po Europę i świat. Już

w I klasie jednak przy okazji uroczystości szkolnych, dzieci miały być zapoznawane z obrazkami z życia prezydenta i marszałka Piłsudskiego. Ze względu na rezygnację z oddzielnego nauczania historii na pierwszym szczeblu programowym do programu języka polskiego włączono pewne tematy z dziejów Polski – legendy, opowiadania o bohaterach. Wprowadzenie działu ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu Wanda Garbowska ocenia jako najważniejszą innowację w programie języka polskiego⁶⁶.

Na szczeblu pierwszym i drugim dzieci miały czytać teksty z czytanek, wypisów, pisemek i książek dla młodzieży. Dopiero na szczeblu trzecim – w kl. VII pojawia się lista lektur, obejmująca 10 tytułów z klasyki literatury polskiej (niektóre we fragmentach)⁶⁷ oraz, co charakterystyczne, wybór poezji legionowej. Poprzedni program obejmował około 30 dzieł lub ich fragmentów.

W porównaniu z dawnym programem celowo ograniczono też zakres przekazywanej wiedzy, co było wyraźnie widoczne w przypadku gramatyki, której uczono w sposób praktyczny. Wanda Garbowska ocenia to jako ograniczenie lotów szkoły powszechnej, która zamiast koncentrować się na przygotowaniu dzieci do dalszej nauki i wszechstronnie je rozwijać, zajęła się przygotowywaniem uczniów do życia⁶⁸.

Nauczanie języka polskiego powinno być skorelowane z religią (uroczystości, tradycyjne obrzędy), historią (dla której spełniał rolę przygotowawczą w kl. I-IV), geografiją, nauką o przyrodzie, rysunkami, zajęciami praktycznymi, śpiewem. Na szczeblu trzecim nauczyciele języka polskiego, rysunków i śpiewu mieli współpracować przy zapoznawaniu młodzieży z elementami polskiej kultury. *Język polski stał się tym pniem, z którego stopniowo wyrastają gałęzie pozostałych przedmiotów naukowych, z wyjątkiem arytmetyki z geometrią, mających osobny początek. Zróżnicowanie zwiększa się stopniowo i staje się całkowite dopiero w klasie piątej* - pisał Bogdan Nawroczyński⁶⁹.

Szczegółowy dobór i rozkład materiału pozostawiono nauczycielowi, udzielając mu przy tym dość szerokich wskazówek metodycznych. Na przykład w najistotniejszej

⁶⁶ W. Garbowska, *Szkolnictwo*, s. 101-102.

⁶⁷ Były to: *Pieśń świętojańska o sobótce* Jana Kochanowskiego, II część *Dziadów* Adama Mickiewicza, tegoż *Pieśń żołnierska*, *Śmierć pułkownika* i *Pan Tadeusz*, *Balladyna* Juliusza Słowackiego, *Latarnik* i *Trylogia* Henryka Sienkiewicza, *Placówka* Bolesława Prusa, *Z ziemi chełmińskiej* Władysława Reymonta oraz kilka wybranych wierszy Marii Konopnickiej.

⁶⁸ W. Garbowska, *Szkolnictwo*, s. 102-103.

⁶⁹ B. Nawroczyński, *Projekty nowych programów*, „Przegląd Pedagogiczny” 1933, nr 29-30, s.283.

sprawie nauczania czytania i pisania dano mu do wyboru dwie metody: wyrazową i zdaniową⁷⁰.

Przewaga nowego programu języka polskiego nad dawnym polegała m.in. na korzystniejszym przydziale godzin, który był większy i bardziej równomierny.

Ilość godzin języka polskiego w tygodniu

	klasy							ogółem
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Przed reformą	9	8	6	5	4	4	4	40
Po reformie	7	7	7	7	5	5	5	43

Źródło: W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1979, s. 101.

Historia

Celem nauczania historii w szkole powszechnej było zapoznanie z najważniejszymi wydarzeniami z dziejów Polski, przy czym nacisk położony został na historię najnowszą, mającą szczególne znaczenie dla zrozumienia współczesnej rzeczywistości. Historii powszechnej należało nauczać ostrożnie i stopniowo, w celu zapoznania młodzieży z najważniejszymi pojęciami, chronologią i ciągłością dziejową.

Program historii w szkole powszechnej składał się z trzech ogniw, odpowiadających szczeblom programowym. Ogniwo pierwsze stanowił czteroletni okres przygotowania do właściwej nauki historii, realizowanego na lekcjach języka polskiego. Na poziomie klas I i II zakładano wytworzenie u dzieci plastycznych wyobrażeń dotyczących państwa polskiego i jego symboli. W klasach III i IV uczniowie mieli poznać epizody z dziejów Polski, zakończone dłuższym opowiadaniem o życiu Józefa Piłsudskiego i odzyskaniu niepodległości⁷¹.

Systematyczna nauka historii rozpoczynała się w klasie V od zagadnień dotyczących Słowian i powstania państwa polskiego i obejmowała okres do końca XVII w. Charakterystyczne jest, że spośród tytułów 6 działów, aż w 5 mówiono o państwie polskim (co pisano wówczas wielkimi literami), a tylko w jednym (złoty wiek) po prostu o Polsce, nazwy Rzeczpospolita autorzy nie użyli ani razu. Zagadnień dotyczących historii powszechnej program wymieniał bardzo niewiele (*Rycerze zachodni, ich obyczaje i zamki rycerskie*), ale jego zasady nie wykluczały nieco

⁷⁰ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia*, s. 206, 250-283.

⁷¹ Tamże, s. 284-286.

Rozwiązanie takie chwalono: *Posunięcie to należy uważać za wskazane, bowiem pojęcia historyczne noszą charakter zbyt abstrakcyjny i jako takie winny być rozpatrywane w chwili, kiedy uczeń posiada wyobraźnię bogatszą, zasobniejszą w obrazy zdobyte w bezpośrednim zetknięciu się z rzeczywistością, który to moment występuje już na szczeblu drugim szkoły powszechnej* – K. Staszewski, op. cit., s. 135.

szerszego ujęcia ich przez nauczycieli. Oczekiwano, że uczniowie zapoznani zostaną z obrazami z przeszłości Polski, przedstawiającymi życie poszczególnych stanów, najwybitniejsze postacie i *najbardziej pozytywne momenty w rozwoju państwowości polskiej*.

Materiał przeznaczony dla kl. VI obejmował okres od początku XVIII w. po rok 1926. Napoleon Bonaparte, wybuch wojny światowej w 1914 r., Liga Narodów i Polska a inne państwa świata – to pierwsze hasła dotyczące historii powszechnej.

Nauczyciele powinni nawiązywać do dziejów regionu i odpowiednio poszerzać pewne tematy, zwracać szczególną uwagę na mniejszości narodowe, na ich współżycie z narodem polskim w ramach Rzeczypospolitej, prześladowania w okresie zaborów, uczestnictwo w walkach o niepodległość Polski. Nauczanie w klasach V i VI miało mieć charakter epizodyczny, dawać barwne obrazy przeszłości przedstawiające pojedynczych bohaterów, zespoły ludzi, bądź miejscowość. Zalecano częste korzystanie z mapy, ilustracji, prostych tekstów źródłowych i literackich. Autorzy programu mocno podkreślili potrzebę aktualizacji, polegającej na wysunięciu na plan pierwszy tematów wiążących się z teraźniejszością. Zaznaczono jednak, aby nauczyciel przygotowywał się do czynienia porównań, w celu umiejętnego wyjaśnienia trudnych, drażliwych kwestii zgodnie z wychowawczymi założeniami programu.

W klasie VII – „czapce”, historia przewidziana w była tylko w drugim półroczu, za to w dużym wymiarze 4 godzin tygodniowo. Program bardzo wyraźnie dostosowany był do specyficznych zadań tej klasy – stanowił podsumowanie zdobytej wiedzy i dawał przygotowanie obywatelskie. Obejmował 3 bloki zagadnień: *Współżycie ludzi w Państwie – ustrój Państwa Polskiego, Obowiązki obywateli polskich wobec Państwa, Prawa obywateli polskich i opieka Państwa nad nimi*. Pierwszy z nich dotyczył dziejów od początku istnienia państwa polskiego do współczesności, pozostałe dotyczyły przede wszystkim chwili obecnej, tak więc historia w klasie VII była właściwie odpowiednikiem przedmiotu zagadnienia życia współczesnego nauczanego na wyższym poziomie⁷².

W porównaniu z programem z 1920 r. nowy program był bardziej wszechstronny, ukazywał różne aspekty życia dawnej Polski. Dawał wyrazistą, plastyczną wizję dziejów, przemawiającą do wyobraźni dzieci w wieku szkoły powszechnej.

Geografia

Geografii w klasie III nauczano łącznie z nauką o przyrodzie⁷³. Ze względu na koncentrację na najbliższym otoczeniu dziecka program tego przedmiotu był zróżnicowany, inny materiał przeznaczono dla szkół wiejskich, inny dla miejskich. Dzieci miały obserwować i poznawać w swojej okolicy m.in. zmieniającą się w ciągu roku przyrodę, pogodę, pozorne ruchy słońca, kierunki świata, zagospodarowanie terenu, komunikację, najbliższe miasto lub najbliższą wieś. Większość lekcji powinna była być przeprowadzana w terenie.

W klasie IV nadal geografia i nauka o przyrodzie miały wspólny przydział godzin, ale materiał został już wyodrębniony i na geografii przeznaczono okres od początku listopada do połowy kwietnia. Dzieci miały poznać krajobraz, przyrodę, zajęcia ludzi i inne specyficzne cechy różnych typów krajobrazu występujących w Polsce (tytuły działów: *Nad morzem*, *W górach*, *Wśród bagien i lasów*, *W krainach pól uprawnych*, *Wśród górników*, *Z życia wielkich miast*). Później program przewidywał wprowadzenie planu i mapy, poznanie mapy administracyjnej Polski.

Od klasy V geografia stawała się przedmiotem samodzielnym. W pierwszym roku uczniowie poznawali poszczególne krainy geograficzne Polski i wybrane kraje europejskie, następnie wybrane kraje leżące na innych kontynentach (tu autorzy programu radzili, aby realizować to w formie podróży w wyobraźni), a w klasie VII powracano do Polski, omawiając zagadnienia szczegółowe: granice, klimat, przyrodę, ludność i poszczególne działy gospodarki. Materiał obejmował także elementy geografii fizycznej⁷⁴.

W porównaniu z dawnym programem materiał został ograniczony, koncentrując się na najbliższym otoczeniu dziecka i przekazaniu mu wiedzy praktycznej, przygotowującej do życia. Silniej natomiast zostały zaakcentowane cele wychowawcze. Wanda Garbowska ocenia, że: *Nowy program geografii ustępował staremu pod względem zakresu wiedzy geograficznej, zasobu pojęć i wiadomości, góruje jednak nad*

⁷² Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s., 121-123, 166-167, 211-213, 286-296.

⁷³ Rozwiązanie to komentowano: *Połączenie nauki przyrody z nauką geografii jest [...] dodatnią innowacją, tym bardziej, że zarówno zjawiska geograficzne, jak i przyrodnicze poznaje uczeń na podstawie obserwacji najbliższego otoczenia, gdzie występują one w silnym ze sobą związku i rozdzielanie ich według potrzeb dwu nauk w umyśle dziecka nie znajduje usprawiedliwienia* – K. Staszewski, op. cit., s. 135.

⁷⁴ Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s. 53-59, 85-87, 124-127, 170-172, 215-217, 306-307.

nim logiką swej konstrukcji wewnętrznej, jest niewątpliwie lepszy pod względem dydaktycznym, bardziej dostosowany do rozwoju młodzieży⁷⁵. Po raz pierwszy w programach szkolnych uwzględnione zostały elementy regionalizmu, co uzasadniano następująco: 1) względy dydaktyczne i wychowawcze zadecydowały o szerokim uwzględnieniu środowiska, przez co nadano szkole kierunek życiowy, praktyczny, gospodarczy; 2) programy wyszły z zasady, że wprowadzają młodzież i dzieci nie tylko w kulturę polską „górných dziesięciu tysięcy”, tzn. w kulturę literacką czy w ogóle inteligencką, lecz także w kulturę ludu polskiego poszczególnych regionów etnograficznych, co zwiąże młodzież bezsprzecznie silniej uczuciowo z ojczyzną⁷⁶.

Nauka o przyrodzie

Cele nauczania przyrody w szkole powszechnej zakresłone zostały szeroko. Obok poznawczych wskazujących podstawowy zakres wiadomości w programie wyliczono: kształcenie umiejętności obserwowania zjawisk przyrodniczych, wiązania ich ze sobą, zbliżenie uczniów do świata przyrody, wzbudzenie poszanowania życia we wszystkich jego przejawach, zrozumienie znaczenia środowiska naturalnego dla gospodarki polskiej itp.

Nauka o przyrodzie pojawiała się w klasie III razem z geografią, a jej materiał wyodrębniono dopiero w klasie IV, przeznaczając nań okres wczesnej jesieni i wiosny. Dotyczył on w całości rolnictwa – zwierząt zamieszkujących pola i hodowanych przez człowieka, uprawianych roślin, chwastów, szkodników, gleby itd. Zalecano częste wycieczki i prowadzenie hodowli w ogrodzie szkolnym bądź doniczkach⁷⁷.

Od klasy V nauka o przyrodzie stawała się odrębnym przedmiotem. Jesienią i na wiosnę nauczano o przyrodzie żywej – dzieci poznawały rośliny i ich budowę, rozwój, życie i budowę zewnętrzną zwierząt, zjawiska przyrodnicze, zimą zaś uczono o przyrodzie martwej – wodzie, powietrzu, glebie, minerałach, omawiając zagadnienia z dziedziny fizyki i chemii. W kl. VI omawiano przyrodę Polski, a w następnej także innych krajów. W kl. VII zajmowano się dwoma blokami zagadnień: wykorzystywaniem przyrody przez ludzi (przetwórstwo, zastosowanie praw przyrody w technice) oraz nauką o człowieku i higieną.

Autorzy programu podkreślali konieczność nauczania pogładowego, poprzez często prowadzone obserwacje, wycieczki, pracę w ogrodzie, demonstracje,

⁷⁵ W. Garbowska, *Szkolnictwo*, s. 116-117.

⁷⁶ J. Michałowska, op. cit., s. 50.

⁷⁷ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia*, s. 87-88, 311-312.

doświadczenia. Zaznaczano jednak, że *nie badanie kształtów, lecz przejawów życia, wyrażających się w tych kształtach powinno być zadaniem pracy szkolnej*⁷⁸.

Arytmetyka z geometrią

Zadaniem nauczania matematyki miało być, obok opanowania materiału przewidzianego w programie, uzyskanie wprawy w wykonywaniu działań arytmetycznych, obliczeń geometrycznych, zdobycie umiejętności stosowania ich w praktyce, zwłaszcza w gospodarce, a także rozwój myślenia, kształcenie wyobraźni w zakresie stosunków ilościowych i przestrzennych, umiejętność wypowiadania się na temat liczb i figur geometrycznych. Przedmiot ten pod względem wyposażenia w godziny zajmował drugie miejsce po języku polskim. W klasach I-III nauczano tylko arytmetyki. Zakres wykonywanych działań wynosił odpowiednio 20, 100 i 1000. Poza tym dzieci uczyły się określania wielkości i mierzenia, posługiwania się zegarem, kalendarzem, liczenia pieniędzy. Od klasy V pojawiała się geometria, uproszczona w porównaniu z dawnym programem, początkowo nauczano jedynie elementarnych pojęć. W klasie VI dzieci poznawały bryły, uczyły się obliczać pola i objętości, a w klasie VII poznawano zastosowanie geometrii w praktyce. W starszych klasach w zakresie arytmetyki uczono ułamków i działań na nich, procentów, proporcji oraz ich praktycznych zastosowań. Autorzy programu nie zalecali dokonywania zmian w układzie materiału, ze względu na jego celową i przemyślaną konstrukcję. Dużą swobodę pozostawiono natomiast nauczycielowi w zakresie doboru metod. Zalecano, by *nauczanie matematyki w szkole powszechnej liczyło się z konkretyzmem myślenia ucznia i było bardzo mocno związane z praktycznym charakterem szkoły*⁷⁹.

Podstawową różnicą pomiędzy programami z 1920 i 1934 r. było bardzo poważne ograniczenia algebry, zredukowanej po reformie do pojedynczych zagadnień. Inaczej też został rozłożony materiał, opóźniając wprowadzenie geometrii, spowalniając przerabianie poszczególnych działów arytmetyki. Dzięki temu udało się doprowadzić do uprządkowania i powiązania nauczania matematyki z potrzebami życia codziennego⁸⁰.

Rysunek

Rysunek, uważany za ważny element nauczania na poziomie początkowym, obecny był jako oddzielny przedmiot w programach wszystkich klas szkoły powszechnej, poza tym dzieci rysowały często na innych zajęciach. Przedmiotowi temu

⁷⁸ Tamże, s.128-132, 173-178, 218-222, 320-321.

⁷⁹ Tamże, s. 12-13, 33-35, 61-62, 91-93, 134-137, 180-183, 224-226, 341-342.

⁸⁰ W. Garbowska, *Szkolnictwo*, s. 119.

przypisywano duże walory kształcące, w zakresie różnych technik malarskich, ale także spostrzegawczości, pamięci wzrokowej, wyobraźni plastycznej, wrażliwości na piękno, wypowiedania się w formie plastycznej, koncentrowania uwagi itp. Program opierał się na obserwacjach w zakresie rysunku dzieci na poszczególnych etapach rozwoju. Nauczycielom przypomniano, że: *Rysunek dziecka różni się zasadniczo od rysunku ludzi dorosłych, którzy przez nauczanie osiągnęli pewien stopień rozwoju rysunkowego, ma natomiast wiele wspólnego z prymitywnymi formami sztuki ludowej. Rysunek dziecka nie jest reprodukcją rzeczywistego kształtu, lecz jego interpretacją, jest obrazem uproszczonym.* W klasie I zalecano nauczanie rysunku w wymiarze 1 godziny tygodniowo, ale podzielonej na 2 półgodzinne zajęcia. Największy nacisk położono na rysowanie z wyobraźni, przy czym dobrane tematy mogły mieć walory wychowawcze (np. *Jak grzeczne dzieci spożywają śniadanie; Ojciec lub matka przy pracy*). Rysunek poobserwacyjny (z pamięci albo po pokazie) początkowo stosowany rzadko nabierał znaczenia i w klasach starszych przeważał. Od klasy V pojawiał się rysunek z natury. Dzieci uczono różnych technik malarskich, zapoznawano z barwami i ich uzyskiwaniem. W klasie najstarszej dzieci miały rysować np. narzędzia rolnicze, sporządzać szkice terenowe podczas wycieczek, projektować plakaty itp. Program zalecał opiekę nad dziećmi szczególnie uzdolnionymi plastycznie, za podstawowe zadanie nauczyciela uznając jednak rozwijanie umiejętności ogółu uczniów⁸¹

Zajęcia praktyczne

Nazwa „zajęcia praktyczne” po raz pierwszy pojawiła się w programach szkolnych. Przedmiot ten zastąpił dawne roboty ręczne, jego program był pomyślany był jednak znacznie szerzej i obok typowych zajęć rękodzielniczych obejmował pracę w ogrodzie, gospodarstwo domowe, zajęcia gospodarcze i hodowlane (w klasie VII) i tzw. kulturę życia codziennego, po raz pierwszy wyodrębnioną przez program. Tu dzieci uczyły się dbania o czystość, zachowania się na ulicy, korzystania z różnych urządzeń, nakrywania do stołu, robienia opatrunków, uszczelniania okien itp. Od klasy V zajęcia rękodzielnicze prowadzone były oddzielnie dla dziewcząt i chłopców, gospodarstwa domowego uczono wyłącznie dziewczęta i tylko w szkołach, które miały do tego warunki. Efektem zajęć praktycznych miał być rozwój zmysłów, usprawnienie rąk, zdolności konstrukcyjne, zaradność, samodzielność, wytrwałość w pracy, wyrabianie właściwych zwyczajów i nawyków w zakresie kultury życia codziennego,

⁸¹ Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, s.14-15, 36-37, 64-65, 95-96,

umiejętność pracy indywidualnej i w zespole, wreszcie opanowanie różnych technik pracy ręcznej⁸².

Śpiew

Nauce śpiewu przypisywano duże znaczenie, nie tylko ze względu na kształcenie wrażliwości estetycznej dziecka, ale także na walory wychowawcze. Program obejmował też pewien zakres teorii muzyki, ale później i mniejszym zakresie niż było to w dawnym programie⁸³.

Ćwiczenia cielesne

Ćwiczenia cielesne, zgodnie z ogólnym charakterem wychowania, za cel stawiają sobie zdrowie, sprawność, dzielność i piękno wychowanka – napisano w programie. Duży nacisk położono na zadania wychowawcze, zauważając, że sport odrywa od szkodliwych rozrywek i służy wychowaniu obywatelskiemu. Program ćwiczeń cielesnych dla młodszych klas obejmował tylko zabawy ruchowe, często połączone ze śpiewem i ćwiczenia gimnastyczne w formie zabawowej. W klasach starszych dochodziły gry ruchowe, ćwiczenia polowe, typowe ćwiczenia gimnastyczne (porządkowe, kształtujące, koordynacyjne, stosowane) i sporty (jazda na saneczkach, łyżwach, nartach, pływanie). Dobór zajęć w dużej mierze uzależniony był od miejscowych warunków. Podkreślając zróżnicowanie w rozwoju fizycznym dzieci będących w tym samym wieku, zalecano nauczycielom, aby zwracali uwagę na najsłabszych i nie przeciążali ich⁸⁴.

* * *

Nowy program wyraźnie ograniczył ilość materiału nauczania na rzecz zwrócenia większej uwagi na zagadnienia metodyczne: praktycyzm, aktualizację, aktywność, pracę kolektywną. Słabiej niż można było się spodziewać zaznaczone zostały szczeble programowe, uwzględnione tylko przez autorów programu historii. Wyraźnie odrębny charakter miała jedynie kl. VII, czyli szczebel III, choć nazwa ta też zazwyczaj nie padała.

140-141, 186-187, 228-229, 374, 367-378.

⁸² Tamże, s. 16-17, 39-40, 67-68, 98-100, 143-145, 189-193, 231-235, 385.

⁸³ Tamże, s. 19-20, 42-43, 70-73, 102-103, 147-151, 194-198, 237-240, 416.

⁸⁴ Tamże, s. 21-22, 43-45, 74-76, 110-112, 152-154, 199-201, 241-244, 431-434.

Człowiek mocny, o dzielnym charakterze i silnej woli – to myśl główna, wylaniająca się z kart programu ćwiczeń cielesnych. Ćwiczenia te są bowiem tak zbudowane, że stopniowo wdrażają młodzież do pokonywania trudności zarówno fizycznych, jak i duchowych [...] - J. Michałowska, op. cit., s. 29, 30.

Nauczycielstwo w przeważającej swej masie, o ile sądzić można tak z jego publicznych wystąpień, jak i prywatnych głosów i enuncjacji, od razu po zetknięciu z programami zrozumiało i odczuło nowe wartości, wprowadzone w poszczególne przedmioty nauki. Nie jest to dziwne, skoro cała reforma programowa nie na czym innym polega, jak na zebraniu całego dorobku doświadczeń nauczycielskich lat ostatnich i skryształowaniu go oraz zorganizowaniu według jednolicie ustanowionych zasad – pisano w oficjalnym „Oświata i Wychowanie”⁸⁵. W tym samym jednak tekście zauważano, że wątpliwości budzić może brak określenia w nowym programie metod, którymi powinien być realizowany. Nauczyciele przyzwyczajeni do zwracania na tę sprawę szczególnej uwagi (tendencje te nazywano wręcz szaleńcami metody), byli pozostawieniem dużej swobody zaskoczeni i obawiali się, że stanowić to może przyzwolenie na „metodę paznokciową”, z którą dotąd tak walczono. Dostrzegano też niebezpieczeństwo powierzchownego potraktowania pojawiających się w programie skrótowych haseł (np. nastawienie gospodarcze, zabarwienie humanistyczne i antropocentryczne, czy nawet wychowanie państwowe)⁸⁶.

5. Programy szkół powszechnych niżej zorganizowanych.

Jan Kuchta pisał, że program szkoły niżej zorganizowanej nie może być *bezduśzną mechaniczną miniaturą szkoły miejskiej 7-klasowej. Nie powinien być ilościowo jedynie uboższy i mniejszy w porównaniu z nią. Przeciwnie, przy całej swej równowartościowości winien być jakościowo różny. Musi odpowiadać psychice dziecka wsi i jego innym potrzebom życiowym, odmiennemu środowisku, jakim jest środowisko wiejskie*⁸⁷. Tej odmienności poświęcił pracę *Psychologia dziecka wiejskiego a praca szkolna*. Z jego obserwacji wynikało, że dzieci wiejskie słabo uzewnętrzniają swe uczucia, są bierne, mniej ruchliwe, spokojniejsze, później dojrzewają, natomiast wcześniej zaczynają realistycznie patrzeć na świat, uzyskują dojrzałość życiową, myślą konkretnie, rzadziej – abstrakcyjnie, mają inteligencję typu praktycznego, na ogół mają zainteresowania artystyczno-techniczne, posługują się mniejszą ilością słów, itp. Nauczanie na wsi powinno mieć ścisły związek ze środowiskiem, opierać się na obserwacji, mniej – na słowach, stawiać przed uczniem konkretne cele, rozwijać się

⁸⁵ Uwagi ogólne w sprawie realizacji nowych programów, „Oświata i Wychowanie” 1933, nr 6-7, s. 445-446.

⁸⁶ Tamże, s. 446-450.

powoli, z niewielką ilością materiału⁸⁷. To wszystko powinni mieć na uwadze autorzy programów dla wiejskich szkół nisko zorganizowanych. Przede wszystkim jednak muszą uwzględnić różnice w trybie pracy szkoły – konieczność łączenia oddziałów.

Założeniem twórców reformy, którzy uważali podniesienie wszystkich szkół do najwyższego poziomu organizacyjnego za nierealne, była możliwa poprawa warunków ich pracy, staranne przygotowanie zasad działania, dopasowanie programów i metod pracy. Formy prowadzenie zajęć w szkołach II i I stopnia ustalono przy opracowywaniu zagadnień organizacyjnych. Wkrótce po przygotowaniu programów dla szkół najwyżej zorganizowanych, w 1936 r. pojawiły się też ich odpowiedniki dla szkół II stopnia i I stopnia. Zawierały one różne warianty planów godzin, uwzględniające w pierwszym rzędzie liczbę nauczycieli, a także liczbę uczniów w poszczególnych oddziałach, co było ważne przy ich łączeniu.

Plan szkoły II stopnia o 4 nauczycielach

Przedmioty	Klasy						Liczba godzin ucznia
	I	II	III	IV	V	VI	
Religia	2	2	2	2	1+1	1+1	14
Język polski	6	6	6	6	4+3	3+3	43
Historia	-	-	-	-	2+1	2+1	9
Geografia	-	-	3	4	2+1	2+1	12,5
Nauka o przyrodzie	-	-			2+1	2+1	12,5
Arytmetyka z geometrią	3	4	4	4	3+2	2+2	28
Rysunek	1	2	2	2	2	2	13
Zajęcia praktyczne	1	2	2	2	2	2	13
Śpiew	1	1	2		2		12
Ćwiczenia cielesne	1	1	2		1 chl. i 1 dz.		9
Liczba godzin ucznia	15	18	23	24	30	28	166
Liczba godzin nauczycieli	15	18	43		38		114

Tam, gdzie liczba godzin podana jest jako suma, pierwszy składnik oznacza godziny nauki cichej, drugi – głośnej.

Plan szkoły II stopnia o 3 nauczycielach

Przedmioty	Klasy						Liczba godzin ucznia
	I	II	III	IV	V	VI	
Religia	2	2	2		2	2	14
Język polski	6	5	4+3	4+3	5	4	38
Historia	-	-	-	-	3	2	7
Geografia	-	-	3	3	3	2	10
Nauka o przyrodzie	-	-			3	2	10
Arytmetyka z geometrią	3	4	3+2	3+2	3	2	26
Rysunek	1	1	2		1	1	8
Zajęcia praktyczne	1	1	2		2	2	11
Śpiew			1		1		6
Ćwiczenia cielesne			1		1		6

⁸⁷ J. Kuchta, *Psychologia*, s. 104.

⁸⁸ Tamże, s. 27-54, 62-68.

Liczba godzin ucznia	13	13	23	23	24	20	136
Liczba godzin nauczycieli	13	13	28		42		96

Tam, gdzie liczba godzin podana jest jako suma, pierwszy składnik oznacza godziny nauki cichej, drugi – głośniejszej.

Plan szkoły I stopnia o 2 nauczycielach (wariant c)

Przedmioty	Klasy				Liczba godzin ucznia*
	I	II	III (rok 3, 4)	IV (rok 5, 6, 7)	
Religia	2	2	1+1	1+1	14
albo	2		2	2	
Język polski	6	6	5	5	37
Historia	-	-	-	2	6
Geografia i nauka o przyrodzie	-	-	2	3	13
Arytmetyka z geometrią	3	3	3	3	21
Rysunek	1	1	1	2	10
Zajęcia praktyczne	1	1	2	2	12
Śpiew			1	1	6
Ćwiczenia cielesne	1	1	1 chłopcy i 1 dziewczęta		6
Liczba godzin ucznia	14	14	17	21	125
Liczba godzin nauczycieli	28 lub 26		36 lub 38		64

*liczba godzin w kl. III liczona jest podwójnie, w kl. IV – potrójnie

Tam, gdzie liczba godzin podana jest jako suma, pierwszy składnik oznacza godziny nauki cichej, drugi – głośniejszej.

Źródło: W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976, s. 96-97, 99.

Ze względu na możliwości przechodzenia uczniów do szkół wyżej zorganizowanych i znaczenie podstaw wiedzy szkolnej przyjęto, że w szkołach wszystkich stopni programy klas I-III powinny być, jeśli chodzi o istotne zagadnienia, identyczne. Niewiele miały się też różnić klasy IV w szkołach III i II stopnia, a i ukończenie kl. V w szkole II stopnia (choć pracującej w gorszych warunkach, bo przeważnie połączonej w komplet z klasą VI) dawało możliwość przejścia do kl. VI wyżej zorganizowanej. Natomiast 5 lat nauki w szkole I stopnia miało odpowiadać 4 latom w szkołach większych⁸⁹.

Szkołę najwyżej zorganizowaną od szkoły II stopnia odróżniała przede wszystkim obecność klasy VII – „czapki” przeznaczonej dla uczniów nie zamierzających kontynuować nauki. Realizowany w niej trzeci szczebel programowy

⁸⁹ A. Litwin, op. cit., s. 118-119.

zawierał głównie treści związane z wychowaniem obywatelskim i przygotowaniem do pracy zawodowej. Program dla szkoły II stopnia, choć pozbawionej klasy VII, także zgodnie z ustawą musiał zawierać pewne elementy tego szczebla. Włączone zostały głównie do programu klasy VI. W zakresie historii był to dział *Wiadomości obywatelskie* (w kursach A i B), bardzo zbliżony do programu historii klasy VII, w zakresie geografii – wiadomości dotyczące Polski, głównie z geografii gospodarczej, w zakresie przyrody – higiena i nauka o człowieku (mocno skrócona). W klasie VI szkoły II stopnia czytano też część lektur z języka polskiego przewidzianych dla klasy VII.

Materiał przeznaczony dla klas młodszych szkoły II stopnia był niewiele uboższy od wyjściowe programu szkoły III stopnia, choć różnice się pogłębiały w przypadku wyboru mniej korzystnego dla danego przedmiotu wariantu planu godzin. Program uwzględniał taką ewentualność poprzez zaznaczenie zagadnień, które się opuszcza przy skróconym czasie pracy⁹⁰.

Podstawową różnicą pomiędzy programami dla szkoły III i II stopnia była konieczność uwzględnienia w tej drugiej nauczania cyklicznego i nauki cichej przy pracy w kompletach.

Wprowadzając naukę cichą na języku polskim autorzy programu określili zasady i warunki decydujące o sensie i rezultatach takiej pracy: *temat musi być dla dziecka interesujący, praca nie może być mechaniczna i nie może trwać zbyt długo; temat i rodzaj pracy, którą dzieci mają wykonać na lekcji cichej, muszą być jasno i wyraźnie określone; czas trwania lekcji cichej w danej klasie może być różny, zależnie od tematu i stopnia wdrożenia dzieci do samodzielności pracy, w klasach V i VI praca cicha może niekiedy trwać godzinę lekcyjną; na pracę cichą dawać należy tylko takie ćwiczenia, które dzieci będą w stanie wykonać samodzielnie; materiał przygotowany przez dzieci na lekcji cichej, stanowiącej wstęp do lekcji głośnej, musi stać się przedmiotem lekcji głośnej, mającej na celu doprowadzenie do pewnych wniosków; na lekcje ciche można niekiedy przeznaczać ćwiczenie mające na celu sprawdzenie wiadomości lub stopnia sprawności uczniów; [...] wyniki pracy cichej należy zbadać i sprawdzić przed*

⁹⁰ Przykładowo w kl. V w przypadku wariantu przewidującego nauczanie historii w wymiarze 2 godzin nauki głośnej i 1 nauki cichej (zamiast 3 głośnej) nauczyciel mógł zrezygnować z omawiania następujących zagadnień: *drużyna rycerska Chrobrego; rycerze zachodni, ich obyczaje i zamki rycerskie; św. Kinga, św. Salomea, św. Jacek na Rusi; założenie Akademii; pogrzeb Kazimierza Wielkiego; fortyfikacje miejskie Krakowa w XV w.; św. Jan Kanty; Kopernik; Długosz i synowie królewscy; młodość Tarnowskiego i jego podróż do Włoch; Ostróg nad Horyniem; na dworze Zygmunta Augusta; obrazek z życia na Sycylii - Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia, s. 146-148.*

*zakończeniem lekcji*⁹¹. Zaproponowano trzy typy zadań do wykonania w trakcie nauki cichej: 1) zbieranie materiałów do lekcji głośnej, 2) opracowanie nowego tematu, 3) zastosowanie, sprawdzenie zdobytych wiadomości, wyćwiczenie umiejętności. Za odpowiednie do pracy cichej uznawano np.: na języku polskim – ćwiczenia w pisaniu, wyszukiwanie odpowiednich treści w tekście, pisanie krótkich opowiadań, listów; na historii – opracowywanie ustępów z podręcznika, oglądanie ilustracji, ćwiczenia z mapą; na geografii – sporządzanie mapek, wykresów, obliczanie odległości, odczytywanie mapy; na lekcjach nauki o przyrodzie – opisywanie obserwacji, przeprowadzania porównań, czytanie tekstów z podręcznika; z matematyki – rozwiązywanie zadań tekstowych, obliczanie pól i objętości, kreślenie. Z natury rzeczy zajęcia o charakterze nauki cichej prowadzone były na lekcjach rysunku czy zajęć praktycznych, niemożliwe zaś na śpiewie i ćwiczeniach cielesnych, jednak tu łączenie oddziałów nie stanowiło większego problemu. Kierując się względami psychologicznymi przyjęto, że nauka cicha może być stosowana w klasach młodszych w bardzo ograniczonym zakresie, z czasem wraz rozwijaniem umiejętności samodzielnej pracy, takich zajęć może przybywać⁹².

Zamiast jednoczesnej nauki cichej jednego oddziału i głośnej drugiego, proponowano niekiedy prowadzenie tzw. lekcji wspólnych. Takie rozwiązanie możliwe było w sytuacjach, gdy materiał i rodzaj ćwiczeń przewidziany w obydwu klasach był bardzo podobny. W zakresie języka polskiego podawano przykłady wspólnych wycieczek

i późniejszego spisywania obserwacji, wykonywania ćwiczeń gramatycznych, nowych dla klasy młodszej, powtórzeniowych – dla starszej.

Nauczanie w 2-letniej klasie VI mogło polegać na różnicowaniu wymagań, poziomu aktywności i obciążenia pracą pomiędzy uczniami z różnych roczników, a przede wszystkim na wprowadzeniu cykliczności. W programie szkoły II stopnia pełną cykliczność w pracy 2-letniej klasy VI zastosowano jedynie w przypadku nauki

o przyrodzie. Materiał został podzielony na dwa kursy A (zawierający elementy nauki o przyrodzie żywej, martwej oraz higienę i naukę o człowieku) i B (dopełniający naukę o przyrodzie żywej i martwej), nie dublujące żadnych tematów, opracowywane na

⁹¹ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia z polskim językiem nauczania*, Lwów 1936, s. 315-316.

⁹² A. Litwin, op. cit., s. 132-133.

przemian w kolejnych latach. Natomiast w nauczaniu matematyki zastosowano cykliczność częściową. Polegało to na wyodrębnieniu wspólnego trzonu obu kursów (większość materiału dotyczącego ułamków zwykłych i dziesiętnych, obliczanie procentów, obliczanie pól figur geometrycznych), niezbędnego dla dalszej nauki i dodanie różniących się partii materiału do obu kursów (np. w kursie A poszerzano znajomość ułamków zwykłych, a w kursie B – dziesiętnych). W przypadku języka polskiego program kursów A i B różnił się doбором lektur i tematów ćwiczeń, natomiast nacisk położono na zróżnicowanie trybu pracy i wymagań stawianych uczniom stykającym się pierwszy raz z pewnymi zagadnieniami i je powtarzającym. Bardzo trudne było wprowadzenie cykliczności przy nauczaniu historii, gdzie tematy z natury rzeczy ułożone są w określonej, narzuconej przez chronologię kolejności. Program obu kursów zawierał więc tu jednakowe działy, inaczej dobrano poszczególne tematy, choć i te musiały się czasem powtarzać⁹³. Efekt tych zabiegów w przypadku historii był najslabszy, istniało duże niebezpieczeństwo, że dzieci będą się nudziły przy powtarzaniu, albo będą miały kłopoty z kojarzeniem poszczególnych zagadnień, sztucznie podzielonych na dwa lata.

Szkoły powszechne I stopnia prowadziły cztery klasy obejmujące 7 roczników dzieci (klasa III była 2-letnia, klasa IV – 3-letnia), w których realizowano pierwszy szczebel programowy i podstawowe elementy dwóch wyższych szczebli. Nauczanie w klasach I i II odbywać się miało na takich samych zasadach jak w szkołach wyżej zorganizowanych, a w przypadku konieczności łączenie ich w komplet, zalecano naukę cichą jednego z oddziałów (np. ilustrowanie opowiadań, sporządzanie prostych zabawek, odwzorowywanie wyrazów i zdań, rozsypanki wyrazowe, ćwiczenia ortograficzne, czytanie), bądź lekcje wspólne (np. wycieczki, rozmowy z nauczycielem, głośne czytanie przez starszych – słuchanie przez młodszych, rysowanie itp.). Nauczanie cykliczne pojawiało się w klasie III, gdzie realizowano je w zakresie języka polskiego (cykliczność częściowa, dotycząca m.in. ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisanu,

⁹³ Np. w dziale *Odzyskanie niepodległości i odrodzone Państwo Polskie* dla kursu A przewidziano następujące zagadnienia (podkreślono powtarzające się): *Józef Piłsudski, polityczne prace dla niepodległości, wybuch wojny światowej, obrazki z walk Legionów i działań POW, obrazki z wędrówek i walk innych formacji polskich, 11 listopada 1918 r., objęcie władzy przez Józefa Piłsudskiego, z walk o wyzwalenie się dzielnic, obrona Polski w 1920 r., uchwalenie konstytucji w r. 1921 i jej zmiany w r. 1926, uchwalenie nowej konstytucji w 1935 r., Polska a inne państwa świata, Liga Narodów*; dla kursu B: *Józef Piłsudski, przygotowania wojskowe do walki o niepodległość, wymarsz Kadrówki dnia 6 sierpnia 1914 r., obrazki z walk Legionów, obrazki z wędrówek i walk innych formacji polskich, 11 listopada 1918 r., oswobodzenie Polski, z walk o wyzwalenie się dzielnic, Naczelnik Państwa i Wódz Naczelny Józef Piłsudski - Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia*, s. 210-213.

przeprowadzanych na zmieniającym się materiale), geografii i nauki o przyrodzie (jedynym elementem powtarzającym się co roku było poznawanie uproszczonej mapy Polski) i arytmetyki z geometrią (cykliczność częściowa, mało wyraźna – w jednym roku przeważał rachunek pisemny, w kolejnym – pamięciowy). Prawdziwą trudność stanowiło przygotowanie programu dla 3-letniej klasy IV. Wprowadzając cykliczność należało tu już wprowadzić trzy cykle: A, B i C. Na języku polskim zastosowano to rozwiązanie przy realizacji materiału ortograficznego (który dzięki temu nie był uboższy niż w szkole III stopnia), nauce o języku. Co roku zmieniono też listę lektur i dobór czytanek, ale tu trzeba było też zróżnicować zadania stawiane poszczególnym uczniom. Autorzy programu radzili: *gdy pierwszy rocznik klasy IV może poprzestać na nawiązywaniu treści czytanych utworów do przeżyć dzieci, roczniki drugi i trzeci wyróżniają postaci, ich czyny i pobudki działania*⁹⁴. Ograniczenia w porównaniu z programem szkoły III stopnia były wyraźne, dotyczyły przede wszystkim materiału gramatycznego, wyboru lektury, której inny układ utrudniał bardzo korelację z historią. Cykliczność w programie historii polegała na corocznym omawianiu tych samych okresów historycznych, przy czym za każdym razem więcej uwagi poświęcano innej epoce, którą przedstawiano w postaci zwartej grupy obrazów, pozostałym poświęcając tylko luźne, pojedyncze epizody. Ograniczało to możliwości nauczania przedmiotu do poznania jedynie najważniejszych momentów z dziejów Polski⁹⁵. Geografia i nauka o przyrodzie w szkole I stopnia stanowiły jeden przedmiot, treści w związku z tym były wyraźnie ograniczone, wyraźnie jej jednak w programie oddzielono. W zakresie geografii w każdym roku klasie IV przedstawiano inne kraje, a w nauce o przyrodzie – np. inne grupy zwierząt, typy roślin⁹⁶. W zakresie matematyki co roku można było realizować inną część

⁹⁴ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania. Język polski (projekt)*, Warszawa-Lwów 1935, s. 32.

⁹⁵ Kurs A obejmował: 1) obrazy z życia politycznego, gospodarczego i kulturalnego Polski od początku Państwa Polskiego do czasów Stefana Batorego; 2) kilka obrazów z czasów od Zygmunta III do współczesności; 3) część wiadomości obywatelskich, głównie ustrojowo-politycznych. Kurs B: kilka obrazów z dziejów Polski do czasów Zygmunta III; 2) obrazy z życia politycznego, gospodarczego i kulturalnego Polski, poczynając od Zygmunta III Wazy do roku 1848; 3) kilka obrazów od roku 1863 do współczesności; 4) część wiadomości obywatelskich, głównie dotyczących współczesnego życia kulturalnego. Kurs C: kilkanaście obrazów z dziejów Polski do roku 1831 włącznie; 2) obrazy z życia politycznego, gospodarczego i kulturalnego Polski od roku 1848 do odbudowania Państwa Polskiego włącznie; 3) część wiadomości obywatelskich, głównie dotyczących życia społeczno-gospodarczego - *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia*, s. 9, 15.

⁹⁶ Cykl A: drzewa, lasy, ssaki, ryby, owady; cykl B: kwiat, grzyby, ptaki, gleba; cykl C: anatomia, higiena - *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia*.

wiadomości

z geometrii, a przy arytmetyce inaczej rozkładano akcenty⁹⁷. Duże ograniczenie godzin przyznanych pozostałym przedmiotom powodowało, że trzeba tu było znacznie ograniczyć realizowany materiał. Często uciekano się do łączenia rysunków z zajęciami praktycznymi, z których programu usuwano znaczną część zajęć z kultury życia codziennego, przenosząc te zagadnienia na język polski. Śpiew i ćwiczenia cielesne miały wspólny wymiar godzin do podziału. Przy tych przedmiotach radzono nie dzielić dzieci według wieku, ale kierując się ich zdolnościami, możliwościami, poziomem rozwoju fizycznego.

Uwagi do realizacji poszczególnych przedmiotów różniły się nieznacznie. Dodano tu wskazówki dotyczące np. szczególnej dbałości o sposób wypowiedzania się dzieci wiejskich, które mają zazwyczaj duży zasób doświadczeń i spostrzeżeń, natomiast ubogi – słownictwa, popełniają błędy językowe. Większy nacisk położono też rozwijanie kultury życia codziennego w ramach różnych przedmiotów, co wiązało się z ograniczeniem liczby godzin zajęć praktycznych⁹⁸.

W związku z opóźnieniami w przygotowywaniu programów religii, w szkołach niżej zorganizowanych obowiązywał najpierw dawny program, a potem nowy z 1933 r., przewidziany dla szkół III stopnia (było to o tyle proste, że we wszystkich szkołach religii nauczano w tym samym wymiarze 2 godzin tygodniowo. Ministerstwo przygotowało jedynie wskazówki, jak należy realizować go w przypadku pracy w kompletach⁹⁹), a od 1938 r. – programy specjalne. Układ materiału z religii podporządkowany był przygotowaniu dzieci w odpowiednim wieku do sakramentów, stąd pewne różnice pomiędzy programami dla różnych szkół.

6. Programy gimnazjalne.

Według koncepcji nowego ustroju szkolnictwa gimnazjum było szkołą dostosowaną do poziomu rozwoju młodzieży w fazie przedpokwitania i pokwitania, w których zazwyczaj znajduje się młodzież w wieku 12-18 lat. Fazę przedpokwitania psycholog Jan Kuchta dzielił na okres przyrostu sił, charakteryzujący się szybkim

⁹⁷ W cyklu A najwięcej czasu poświęcano na ułamki dziesiętne, obliczanie długości okręgu, pola koła, w cyklu B – ułamki zwykłe, w cyklu C – obliczanie pola wielokątów, objętości graniastosłupów- *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia*.

⁹⁸ *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia*, s. 15-16.

⁹⁹ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 11, poz. 335, s. 396-397.

wzrostem, energią i ciekawością świata oraz okres „negatywny” - niepokoju, przekory i pewnego zahamowania rozwoju intelektualnego. Wychowawcy zajmujący się dziećmi w tym wieku powinni stwarzać pogodną, budującą atmosferę, podkreślać zalety uczniów, nie dopuszczać do prowokacji, zagospodarowywać czas wolny. Wychowanie religijno-moralne w tym wieku powinno koncentrować się na pobudzaniu „pozytywnych sił” i dowartościowywaniu dziecka. Kuchta zalecał tutaj polskie czytanki historyczne, teksty przyrodnicze, opowiadania podróżnicze, przedstawiające postacie godne naśladowania. Poglębiania religijności powinno pomóc w opanowywaniu budzących się instynktów i popędów. W zakresie wychowania obywatelsko-państwowego powinno się w tym okresie ograniczać ilość przekazywanej wiedzy i zakres pracy społecznej, a koncentrować się na sferze emocjonalnej, budzeniu uczuć patriotycznych. Autorom programów i nauczycielom Kuchta radził, by dla dzieci w fazie przyrostu sił przewidywali średnią ilość materiału nauczania, ze względu na pochłaniający wiele energii wzmocniony rozwój fizyczny. W fazie negatywnej - słabej kondycji intelektualnej i niestabilności psychicznej, ilość materiału musi być wyraźnie ograniczona. Wiadomości powinny być konkretne i dość proste, dostosowane do zainteresowań i oddziaływujące na emocje. Szczególną uwagę należy poświęcić środowisku dziecka, kulturze regionalnej. W zakresie metod nauczania polecane było podejście praktyczne, empiryczne, a zwłaszcza zajęcia wiążące się z pobytem na świeżym powietrzu.

Faza pokwitania trwa mniej więcej od 14 do 18 roku życia (u dziewcząt ma miejsce nieco wcześniej niż u chłopców). Jan Kuchta wskazuje na cztery najważniejsze aspekty tego okresu: dojrzewanie płciowe, zwrot ku wnętrzu i własnej jaźni, kształtowanie planów życiowych oraz włączanie się w różne dziedziny kultury i życia. W związku ze stopniowym odkrywaniem świata wewnętrznego zmienia się także stosunek do świata zewnętrznego, z obiektywno-przyrodniczego na subiektywno-psychologiczny. Pojawia się zainteresowanie problemami społecznymi, filozoficznymi, psychologicznymi. Budzi się krytycyzm i potrzeba oparcia wszystkiego na niewzruszonych, rozumowych podstawach. Praca wychowawcza w okresie pokwitania jest bardzo trudna. Zadaniem wychowania religijno-moralnego jest sublimacja pierwotnych instynktów w uczucia wyższego rzędu, uspołecznianie młodzieży mającej skłonności do nadmiernego indywidualizmu, czuwanie nad „burzą duchową” w dziedzinie religijności i norm etycznych. Wychowanie obywatelsko-państwowe

powinno polegać na zapoznawaniu z organizacją społeczeństwa, ustrojem Polski, samorządnością, życiem gospodarczym i odwoływać się do osobistych doświadczeń i wiedzy uczniów.

W kwestiach nauczania młodzieży w okresie pokwitania Kuchta radził stopniowe rozszerzanie materiału nauczania poczynsz od 15 roku życia. Zwracał uwagę na zróżnicowanie się zainteresowań - chłopców zaczyna pasjonować przyroda, geografia, historia, dziewczęta koncentrują się na sprawach własnej płci, życiu codziennym. Nauczyciel powinien uwzględniać budzące stopniowo, zazwyczaj w 16-17 roku życia głębsze zainteresowania specjalne. Materiał nauczania powinien być aktualny, zbliżony do życia współczesnego, uwzględniający najnowsze osiągnięcia. Doboru metod nauczania należy dokonywać uwzględniając rozwijającą się w tym okresie zdolność myślenia logicznego, samodzielnej pracy, skłonność do emocjonalnego podejścia do problemów, pojawianie się jednostek przywódczych sprzyjające pracy w grupach i charakterystyczny „pęd w świat” (do wykorzystania np. przy organizowaniu wycieczek)¹⁰⁰.

Tymczasem nad wytycznymi dla autorów programów pracowali instruktorzy ministerialni, uznawani za najwybitniejszych fachowców w swych dziedzinach. Włodzimierz Gałęcki, naczelnik wydziału szkół średnich wspomina polonistę Władysława Szyszkowskiego, łacinnika Karola Dąbrowskiego, germanistkę Wandę Dewitzową, romanistkę Halinę Nieniewską, historyka Halinę Mrozowską, geografę Gustawa Wuttke, biologa Edwarda Gemborka, fizyka Bolesława Gaweckiego, chemika Harabaszewskiego, matematyka Bieleckiego oraz specjalistów od zajęć praktycznych i rysunku - Marię Vogelsang i Franciszka Buczkowskiego¹⁰¹.

Statut dawał już pewne wyobrażenie o nowym gimnazjum, ale do pełnego obrazu koncepcji konieczne było zestawienie go z założeniami nowych programów.

¹⁰⁰ J. Kuchta, *Rozwój psychiczny*, s. 35-61.

¹⁰¹ Włodzimierz Gałęcki pisał: *Gimnazjum [...] należy pojmować jako zamkniętą z siebie całość, która tworzy wprowadzie podbudowę w stosunku do liceum [...] przede wszystkim jednak ma na celu przygotowanie do życia, do pełnienia w zorganizowanym w ramach państwowych społeczeństwie funkcji. wymagających ogólnego wykształcenia średniego tylko w mniejszym zakresie. A zatem młodzież kończąc gimnazjum, nie stanie wobec tragicznego pytania: „Co począć dalej?” - jak dziś, gdy z tych czy innych powodów wypada jej poprzestaną sześciu klasach szkoły średniej. Zbrojna w zaokrągloną wiedzę i wyraźne uprawnienia, będzie wchodzić w życie krokiem zdecydowanym i pewnym. Staje się przeto rzeczą zrozumiałą, że w programach i organizacji zarówno wychowania, jak i nauczania, gimnazjum*

Pewne podstawowe wskazania zawarte były już w samej ustawie o ustroju szkolnictwa. Wynikało z niej po pierwsze, iż program powinien być oparty na podstawach psychologicznych, czyli że dobór materiału i metod nauczania powinien uwzględniać poziom rozwoju młodzieży; po wtóre, iż szkoła powinna nie tylko kształcić, ale i wychowywać, w duchu wychowania państwowego i po trzecie - nauczanie powinno mieć ścisły związek z życiem, przygotowywać do jego zrozumienia i aktywnego uczestnictwa. Nie były to nowe, oryginalne koncepcje, ale niezmiernie istotny jest fakt, iż to właśnie te założenia zostały umieszczone w tekście ustawy, że to do nich przywiązywano największe znaczenie¹⁰².

Rozporządzeniem z 12 lipca 1934 r. wprowadzono do użytku szkolnego nowe programy dla poszczególnych przedmiotów, wydane jako *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (Tymczasowy)*. Każda z części zawierała opisy: materiału nauczania, wyników nauczania i uwagi dotyczące strony dydaktycznej, metodycznej i wychowawczej dla poszczególnych klas oraz uwagi ogólne dla całości programu danego przedmiotu, dotyczące celów, metod, pomocy itp.

Plan godzin gimnazjum ogólnokształcącego z nauką języka łacińskiego

Przedmioty i zajęcia	klasy				ogółem
	I	II	III	IV	
OBOWIĄZKOWE					
Religia	2	2	2	2	8
Język polski	6/3	4	4	4	16,5
Język łaciński	0/5	4	4	4	14,5
Język obcy nowożytny	6/4	4	4	4	17
Historia	3	3	3	0/3	10,5
Geografia	3	2	2	3/0	8,5
Biologia	3	3	-	2	8
Fizyka i chemia	-	-	4	4	8
Matematyka	3	4	4	4	15
Zajęcia praktyczne	2	2	2	2	8
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	8
Ogółem	30	30	31	31	122
Ponadto: 10 min. gimnastyki codziennie, 2 godz. tygodniowo sportu, 1 godz. miesięcznie audycji muzycznych					
NADOBOWIĄZKOWE					
Drugi język obcy nowożytny	-	0/2	2	2	5
Rysunek	2	2	2	2	8
Muzyka	1-4 godz. tygodniowo				

musi posiadać mocne nastawienie życiowo-praktyczne, czym zasadniczo różnić się będzie od dotychczasowego charakteru szkoły średniej ogólnokształcącej - W. Gałęcki, *Jeszcze raz*, s. 282, 290.

¹⁰² W. Gałęcki, *Gimnazjum w nowym ustroju szkolnym*, „Gimnazjum” 1933, nr 1, s.1.

Źródło: *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934¹⁰³.

klasa	Stosunek ilości przedmiotów umysłowych do artystyczno-technicznych	Stosunek ilości godzin przedmiotów umysłowych do artystyczno-technicznych
I	8:2	26:4
II	8:2	26:4
III	8:2	27:4
IV	9:2	27:4

Źródło: J. Michałowska, *Oblicze nowych programów*, Warszawa 1935, s.17.

W gimnazjach utrakwistycznych, szkołach z językiem białoruskim, ukraińskim i niemieckim, w zakresie nauki religii i języka ojczystego utrzymano dawne programy¹⁰⁴.

Religia rzymskokatolicka

Celem nauczania religii w gimnazjum było pogłębienie życia religijnego młodzieży, dokładniejsze poznanie prawd wiary, życia i nauki Chrystusa oraz zasad moralnych. W dwóch młodszych klasach poznawano życie Kościoła i prawdy wiary, w starszych – historię Kościoła i etykę szczegółową. Program religii układany był z dbałością o dostosowanie do cech psychologicznych młodzieży. *O ile bowiem właściwie prowadzona nauka tego przedmiotu może wiele dobrego zdziałać w okresie rozterki duchowej i hiperkrytycyzmu, który młodzież przeżywa w gimnazjum, o tyle nie liczące się z psychiką tego okresu podejście do zagadnień może spowodować szkody, często niepowetowane* – pisał Stefan Bąkowski¹⁰⁵.

Język polski

Formułując cele nauczania języka polskiego w gimnazjum nacisk położono na wychowanie młodzieży, oddziaływanie na jej psychikę. Wskazano na *pogłębienie wewnętrzne młodzieży przez uświadomienie jej wartości duchowych, jakie tkwią w polskim dorobku kulturalnym, zwłaszcza zaś w dziełach literatury dawnej i współczesnej. Ukryte w nich skarby wielkich czynów, myśli i uczuć winny przyczyniać się do wzbogacenia i pogłębienia w duszach młodzieży uczuć religijnych, moralnych,*

¹⁰³ W 1937 r. do planu godzin wprowadzono drobne poprawki, zmieniając rozkład godzin historii i geografii w kl. IV tak, aby nie było przerw w ich nauczaniu - Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 11, poz. 336, s. 397.

¹⁰⁴ Dz. Urz. MWRiOP 1936, nr 7, poz. 129, s. 125-126.

estetycznych i narodowo-państwowych oraz do wychowywania jednostek silnych, rozumiejących swe obowiązki obywatelskie i zdolnych do podjęcia trudów dla dobra Państwa – pisano. Wśród umiejętności, które powinno wykształcić gimnazjum wymieniono rozumienie treści i formy utworów literackich, ujmowanie w możliwie najlepszej formie własnych myśli, poprawne władanie językiem polskim, rozumienie jego gramatyki, jasne i samodzielne myślenie, zamiłowanie do czytelnictwa¹⁰⁶.

Konstrukcja programu języka polskiego była odmienna od zastosowanej w dawnym programie. Zrezygnowano z odrębnych kursów historii literatury i historii kultury, zaś jej podstawą stały się trzy działy: lektura, nauka o języku oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, wyraźnie ze sobą związane. Nauka o literaturze odbywała się w oparciu o lekturę dzieł w osobnych wydaniach oraz wypisy, zawierające fragmenty utworów, bądź też specjalnie przygotowane czytanki. Charakteryzował je ścisły związek z programem historii. Lektura dobrana była w porządku chronologicznym – w klasie I z epoki starożytności i wczesnego średniowiecza (m.in. fragmenty *Iliady*, *Odysei* i *Żywotów Plutarcha*), w klasie II – od średniowiecza do końca XVII w. (*Bogurodzica*, *Legenda o św. Aleksym*, *Żywot człowieka poczciwego* Mikołaja Reja; *Hymn do Boga*, *Pieśń Świętojańska o Sobótce*, fraszki, pieśni, treny – Jana Kochanowskiego; fragmenty kazań Piotra Skargi, fraszki Potockiego, fragmenty *Pamiętników* Jana Chryzostoma Paska), w klasie III – od początku XVIII w. do 1863 r. (bajki, satyry Ignacego Krasickiego; hymn *Jeszcze Polska nie zginęła*; *Hej radością oczy błysną*, ballady, fragmenty części III *Dziadów* i *Ksiąg Narodu i Pielgrzymstwa Polskiego*, *Pan Tadeusz* – Adama Mickiewicza; *Hymn o zachodzie słońca* i fragmenty *Balladyny* lub *Lilli Wenedy* – Juliusza Słowackiego; *Zemsta* Aleksandra Fredry; fragmenty pism Stanisława Staszica, Hugona Kołłątaja), w klasie IV – po 1863 r. (wybór poezji Marii Konopnickiej, Kazimierza Tetmajera, Jana Kasprówicza; *Placówka* Bolesława Prusa; *Janko Muzykant*, *Bartek Zwycięzca* – Henryka Sienkiewicza, fragmenty *Chłopów* Władysława Reymonta; *Echa leśne* Stefana Żeromskiego; *Polowanie na reny*, *Kulisi*, *Ukochana-Nieśmiertelna* Wacława Sieroszewskiego; *Trzy wyprawy* Juliusza Kadena Bandrowskiego, fragmenty *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego, wybór pism Józefa Piłsudskiego). Obok utworów wymienionych w programie nauczyciele otrzymywali listę lektur wyboru, korzystano także z czytanek w podręczniku.

¹⁰⁵ Program nauki w gimnazjach zawodowych. *Religia rzymskokatolicka*, Lwów 1938, 5-22; S. Bąkowski, Program nowego gimnazjum [w:] *III Kongres Pedagogiczny ZNP*, s. 150.

Nauka o języku miała być prowadzona w sposób systematyczny na oddzielnych lekcjach, bądź ich częściach, jej materiał podzielony został na naukę o głosce, wyrazie i zdaniu, a w klasie IV także wiadomości o gwarach. Podkreślono konieczność zrozumienia gramatyki i wzbudzenia zainteresowania nią. Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu miały się pogłębiać, w klasie I mając na celu głównie wyrównanie różnic pomiędzy uczniami w opisywaniu przeżyć i zdarzeń, w klasie IV wprowadzając w układaniu przemówień, pisaniu artykułów¹⁰⁷.

Nowy program gimnazjalny języka polskiego był całkowicie odmienny od dawnego, inaczej także zaplanowano jego realizację, pozostawiając nauczycielowi dużo swobody w doborze materiału i metod pracy. Zwracano uwagę, iż faktycznie został oparty o podstawy psychologiczne, co uwidoczniło się przede wszystkim w dominacji pierwiastków emocjonalnych i nastawieniu praktycznym. Nauczanie gramatyki dostosowane zostało do intelektualnych możliwości uczniów na poszczególnych etapach rozwoju, poprzez stopniowanie trudności i systematyczny rozkład materiału. Walorem programu było nowe ujęcie celu nauki o języku: *Przyczyni się ona do lepszego rozumienia współczesnego języka polskiego i poprawnego nim władania, zaprawiając jednocześnie na celowo dobranym materiale gramatycznym do jasnego, rzeczowego i możliwie samodzielnego myślenia*. Miała więc to być nie tyle nauka normatywna, służącą poprawności mowy, ale jest przede wszystkim praktyczna teoria języka. Tak pojęte nauczanie gramatyki miało służyć kształceniu formalnemu w ogóle - rozwijaniu zdolności samodzielnego myślenia i wnioskowania. Za szczęśliwą uznano też zmianę metody nauczania o literaturze - z analitycznej na syntetyczną, choć niezbyt podobała się tendencja do kładzenia nacisku na doznania przy lekturze, a pomijania analizy i wiadomości historyczno-literackich. Konsekwentne nawiązywanie i rozwijanie programu szkoły powszechnej uznawano za element realizacji hasła szkoły jednolitej¹⁰⁸.

Głosy krytyczne zaczęły się pojawiać już po wdrożeniu nowych programów. Zauważono przeładowanie programu klas II-IV obrazami historyczno-kulturalno-literackimi, głównie o charakterze biograficznym, dającymi w sumie płytką wiedzę

¹⁰⁶ *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy)*, Lwów 1934, s. 193-194.

¹⁰⁷ *Program nauki w gimnazjach*, s. 4-5, 47-48, 133-134, 88-89, 193-222.

¹⁰⁸ A. Roemer, *Język polski w gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 15-16, s. 218-219; T. Filipowicz, *Uwagi o programie i metodzie nauki o języku w trzech klasach nowego gimnazjum*, „Gimnazjum” 1936, nr 5, s. 176; B. Wiczorkiewicz, *Drogi realizowania programu języka polskiego*, „Gimnazjum” 1933, nr 1, s. 9; F. Laskowski, *Nowe programy. Język polski*, „Gimnazjum” 1933, nr 1, s. 3-4.

o kulturze i literaturze, przy braku odpowiedniego teoretycznego wprowadzenia uczniów w poszczególne epoki historycznoliterackie. Krytykowano dobór lektur obejmujący najwybitniejsze dzieła jedynie we fragmentach, wynikający z „rozrywkowego” nastawienia i obawy przed znudzeniem uczniów oraz brak czasu na ich głębszą analizę, nadmiar i chaotyczny układ ćwiczeń w mówieniu i pisanu. W zakresie doboru treści niekiedy uznawano za niewłaściwe ze względów wychowawczych zbyt częste powracanie do wspomnień z okresu niewoli. *Program języka polskiego stawia porządnego nauczyciela w sytuację bardzo przykrą, sytuację niekiedy bez wyjścia. Postulaty, koturny, mało rzeczowości w czytankach, rozbieżność celów w ćwiczeniach, obniżanie kultury przy równoczesnym żądaniu zgłębienia jej niemal do ostateczności* – surowo oceniał Rudolf Chirowski¹⁰⁹.

Język łaciński

Pierwszym zadaniem nauczania języka łacińskiego jest doprowadzenia do rozumienia tekstu łacińskiego. [...] Drugim zadaniem nauczania języka łacińskiego jest wprowadzenie w kulturę starożytnych Greków i Rzymian, tj. w ich życie domowe, polityczno-społeczne, umysłowe, artystyczne, religijne - pisali autorzy programu¹¹⁰. W pierwszym okresie nauki głównym celem było kształcenie formalne umysłu poprzez poznanie języka, w klasie III i IV punkt ciężkości przesunął się na poznanie kultury, kształcącej uczucia i wyobraźnię oraz wychowującej. Nauka opierała się na lekturze czytanek, ale także związanych z nimi tematycznie tekstów polskich, opowiadających o życiu politycznym, artystycznym, naukowym, publicznym i prywatnym starożytnych Greków i Rzymian. W klasach III i IV przewidziano czytanie fragmentów poezji i prozy łacińskiej, z autorów program wymieniał Neposa, Cezara, Liwiusza, Salustiusza, Owidiusza¹¹¹.

Czas przeznaczony na samą naukę języka łacińskiego w nowym gimnazjum był nieco krótszy niż w dawnym gimnazjum humanistycznym, gdyż w ramach tego przedmiotu nauczyciele mieli obecnie także czytać i opracowywać pewne teksty polskojęzyczne poświęcone kulturze antycznej. W związku z tym nauczyciele postulowali przesunięcie momentu rozpoczęcia nauczania tego języka o semestr wcześniej, tj. od początku I klasy. W trakcie realizacji okazało się też, że dwa pierwsze

¹⁰⁹ R. Chirowski, *Język polski w gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 3-4, s. 46, nr 7-8, s. 98-100; S. Krzyżańska, *Nauka języka polskiego w gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 15-16, s. 216-218; H. Życzyński, *Uwagi do programu nauki w gimnazjach państwowych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1933, nr 27-28, s. 266; J. Gołębek, *Gdzie literatura?*, „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 18, s. 296-297.

¹¹⁰ *Program nauki w gimnazjach*, s. 222.

lata nauki nie wystarczają na opanowanie języka w stopniu pozwalającym na późniejsze skoncentrowanie się na kulturze¹¹².

Języki obce nowożytnie

Przed nauką języków obcych nowożytnych autorzy programów postawili cały szereg celów o różnym charakterze. Do wymienionych na pierwszym miejscu celów praktycznych zaliczono umiejętność porozumiewania się w mowie i piśmie w zakresie zjawisk życia codziennego, samodzielne tłumaczenie łatwych tekstów i trudnych - przy pomocy słownika, poznanie i poprawne stosowanie najważniejszych zasad gramatycznych. Obok tego dzieci powinny poznać życie innego społeczeństwa w jego różnych przejawach, cechy charakterystyczne danego narodu. Kształcenie formalne poprzez naukę języków obcych to ćwiczenie sprawności językowej, rozwijanie wyobraźni, myślenia logicznego, wrażliwości estetycznej itp.¹¹³

Dla osiągnięcia wyżej wymienionych celów zalecano metodę bezpośrednią, opierającą się na mówieniu w języku obcym, starannym doborze materiału z uwzględnieniem możliwości uczniów, stosowaniu odpowiednich środków dydaktycznych. Podkreślono konieczność zajęcia przez ucznia czynnej postawy, polegającej m.in. na zaangażowaniu się w wykonywanie ćwiczeń, prowadzenie dialogów, inscenizacje, komentowanie tekstów. Nie wykluczano zupełnie możliwości używania języka polskiego, ograniczając je jednak do sporadycznych sytuacji. Za podstawową formę nauczania języka obcego uznano ćwiczenia w mówieniu i konwersację. Zakładano, że słownictwo ucznia kończące IV klasę powinno objąć ok. 1800 wyrazów. Lekturę dla dwóch klas młodszych miały stanowić teksty z podręcznika, dla klas starszych – także utwory literackie. Nauczaniu gramatyki nie przyznano samodzielnej roli i celu. *Trafnie pojęta nauka gramatyki osiąga właściwy cel, gdy świadoma wiedza o poprawności językowej staje się podświadomą dyspozycją do poprawnego wyrażania się. Materiał gramatyczny należy ograniczyć do stwierdzenia najważniejszych prawidłowości żywego języka potocznego, odrzucając do zasobu leksykalnego natrafiające się czasem formy i zwroty archaiczne, książkowe, rzadkie wyjątki, szczegółowe subtelności itp.* - pisano. Dla nauczania gramatyki zalecano metodę indukcyjną, polegającą na zapoznawaniu z regułami dopiero po zetknięciu się z ich

¹¹¹ Tamże, s. 94, 139.

¹¹² S., *Realizacja programu łaciny w zakresie pierwszych trzech klas gimnazjum*, „Gimnazjum” 1936, nr 3, s. 101-102; J. Nowak-Dłużewski, *O nauczaniu łaciny w gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938 nr 19, s. 272-274; M.S., *Łacina w nowym gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 4, s. 53.

¹¹³ *Program nauki w gimnazjach*, s. 237.

zastosowaniem w praktyce. W zakresie kulturoznawstwa wskazano na główne osie tematyczne w poszczególnych klasach. Dla klasy I miała być to *jednostka na tle rodzinnym, szkolnym, koleżeńskim, na tle najbliższego otoczenia*, dla II – *jednostka na tle pracy*, dla III – *człowiek i jego kraj*, dla IV – *człowiek i społeczeństwo*¹¹⁴. W przeciwieństwie więc do języka łacińskiego, którego nauczanie miało głównie charakter formalny, kontakt uczniów z językami nowożytnymi miał mieć charakter praktyczny, nastawiony na naukę porozumiewania się.

Program obejmował nauczanie języków: angielskiego, francuskiego i niemieckiego. Zalecano, aby w gimnazjum nauczano dwóch języków, spośród których uczeń mógłby dokonać wyboru przedmiotu obowiązkowego na zasadach określonych przez specjalne zarządzenie.

Nowe programy języków obcych chwalone były za dostosowanie ich do możliwości ogółu młodzieży i nauczycieli, akcentowanie cywilizacyjnego oraz kształcąco-wychowawczego znaczenie nauki języków obcych, wprowadzenie elementów porównywania kultur¹¹⁵. Obawiano się natomiast ograniczenia możliwości nauczyciela przez umieszczenie bardzo obszernych wskazówek metodycznych i większe niż dawniej uszczegółowienie¹¹⁶.

Historia

Nauka historii w gimnazjum winna w systematycznym kursie, którego podstawą jest historia Polski, dać młodzieży znajomość dziejów Polski oraz ważniejszych wydarzeń z dziejów powszechnych w tym doborze, by poznany materiał dał realną podstawę dla zrozumienia dzisiejszego życia polskiego. [...] Poznanie przejawów życia dawnych pokoleń[...] winno dać młodzieży zrozumienie obowiązków względem Państwa

¹¹⁴ Tamże, s. 238-250.

¹¹⁵ **Klasa I.** Pewne cechy zewnętrzne obcego kraju (krajobraz, ludzie, niektóre urzędy publiczne i prywatne, pewne przejawy pracy, życie młodzieży).

Klasa II. Ludzie i kraj w obszerniejszym zakresie (realia w zakresie rozszerzonym), formy pracy Francuza, (Niemca, Anglika) kultura materialna, trochę sztuki, trochę historii.

Klasa III. Kraj i ludzie w znacznie obszerniejszym zakresie, więcej historii i geografii kraju, dzieło kulturalno-materialne, charakterystyczne cechy psychiki francuskiej (niemieckiej, angielskiej) na tle historii. Znaczenie Francji dla kultury materialnej i duchowej Europy.

Klasa IV. Do dawniejszych momentów dojdą: fragmenty z życia gospodarczego, politycznego i narodowego, nauka i sztuka poprzez wybitnych reprezentantów, stosunki polsko-francuskie. - A. Jesinowski, Zagadnienia kulturoznawcze w nauce języka francuskiego w kl. I, „Gimnazjum” 1935, nr 1, s. 29.

¹¹⁶ Z. Czerny, Nowe programy. Język francuski, „Gimnazjum” 1933, nr 2, s. 46-48; „Zet”, Na marginesie realizacji programu języka francuskiego w gimnazjach nowego typu, „Gimnazjum” 1936/37, nr 4/5, s. 163-167; W. Mayer, Tezy na marginesie projektu programu nauki języków obcych nowożytnych (j. niemiecki), „Gimnazjum” 1933, nr 3, s. 84; J. Piprek, Realizacja nowego programu języka niemieckiego w kl. I i II, „Gimnazjum” 1936, nr 3, s. 100-101.

Polskiego i ludzkości - pisano we uwagach do programu, wysuwając na plan pierwszy walory wychowawcze przedmiotu¹¹⁷. Wizję nauczania historii na poziomie gimnazjalnym, która znalazła odbicie w programach przedstawił Janusz Jędrzejewicz, z wykształcenia filozof i matematyk. Proponował, aby w *historii danego okresu wybrać pewne przekroje czasowe, w których dynamika dziejowa grała najsilniej, wytwarzając nowe formy polityczne i cywilizacyjne, i przekrojom tym poświęcić gros godzin nauczania.[...] Druga zasada dotyczyła uwzględnienia twórczej roli ludzkiej jednostki w rozwoju kultury.[...] Zależało mi na tym, aby podkreślić znaczenie i rolę bohaterów w formowaniu naszego dorobku historycznego i nauczyć szanować i kochać tych, których wielkość i ofiarne wysiłki składały się na siłę moralną i wielkość Rzeczypospolitej, stanowiąc w niej trwałe dorobek* – pisał po latach¹¹⁸.

Materiał nauczania w klasie I obejmował historię starożytności i wczesnego średniowiecza, nie dotykając tym samym dziejów państwa polskiego, będących osią programu historii (zaznaczono jednak, że jest on dobrany *pod kątem potrzeb współczesności polskiej*). Klasie II przyporządkowano okres od końca X do XVII w., za najważniejsze uznając zagadnienia polityczne (prawie całego okresu, w wyliczeniu pominięto jedynie wiek XII), ustrojowe w przekroju poprzecznym z XVI w., społeczno-gospodarcze w XIII, XIV i XVI w., kulturowe w XIII, XV, XVI i XVII w. oraz te elementy historii powszechnej, które wiązały się z dziejami Polski, bądź też stanowiły najważniejsze przejawy kultury. Klasę III poświęcono na okres XVIII i XIX w., sięgając do wybuchu I wojny światowej. Tu na plan pierwszy wysunięto epokę Stanisławowską, walki o niepodległość Polski oraz zagadnienia kształtowania się nowoczesnych ustrojów państwowych, prądów umysłowych, przemian gospodarczo-społecznych i konfliktów początku XX w. Materiał nauczania w klasie IV obejmował historię najnowszą od wybuchu I wojny światowej oraz wiadomości o Polsce współczesnej. W klasie I ujęcie materiału miało mieć jeszcze obrazowy, plastyczny charakter, znany ze szkoły powszechnej, zaś w klasach starszych obrazy miały zostać zastąpione przez wybrane zagadnienia i problemy. Od drugiego roku nauczania przewidywano włączanie elementów dziejów regionalnych. *Licząc się z tym, że uczniowie pochodzić mogą z różnych regionów i mogą być różnej narodowości, należy w nauczaniu historii doprowadzić do zrozumienia, że wartości dorobku kulturalnego poszczególnych regionów i narodowości nie są elementami, które rywalizują ze sobą i nawzajem się*

¹¹⁷ Program nauki w gimnazjach, s. 253-254.

zwalczają, lecz przeciwnie, że winny one współdziałać w wytwarzaniu wspólnej kultury Państwa Polskiego – napisano w programie. Wiązanie przeszłości z teraźniejszością czyli aktualizacja, miało dotyczyć też wielu innych zagadnień, służąc z jednej strony – lepszemu zrozumieniu przeszłości, z drugiej – kształtowaniu postaw młodzieży. We wskazówkach metodycznych zalecano m.in. ograniczenie wymagań w zakresie chronologii, zalecając jednak ściśle egzekwowanie znajomości blisko 50 dat wymienionych w programie¹¹⁹.

Program nie tylko dostosowuje kurs historii do nowego typu szkoły średniej, ale i przeobraża do gruntu nauczanie tego przedmiotu - napisała Ewa Maleczyńska. Program historii został znacznie odciążony, przy czym kryterium doboru treści stanowiło znaczenie dla zrozumienia współczesności i wartość wychowawcza, a także możliwość trafnego odbioru konkretnych treści przez uczniów w określonym wieku. Pomimo tego oceniała, iż wysiłek intelektualny uczniów będzie musiał być teraz większy niż przy dawnych, obciążonych znaczną ilością szczegółów programach. Spowodowane to było pojawieniem się konieczności twórczego myślenia, wnioskowania, porównywania, wzmożonej pracy samodzielnej. Do innych zalet nowego programu zaliczyła: równouprawnienie historii kultury, społecznej i gospodarczej z dziejami politycznymi, zróżnicowanie sposobu ujęcia materiału ze względu na poziom rozwojowy uczniów, podkreślenie walorów wychowawczych nauczania tego przedmiotu, uwzględnienie historii regionalnej i dziejów mniejszości narodowych, korelację z innymi przedmiotami, dużą wagę przywiązywaną do metod nauczania i ich unowocześnienie. Wprowadzone zostało zróżnicowanie metod w poszczególnych klasach gimnazjalnych. W klasie I było to, na wzór szkoły powszechnej nauczanie obrazowe, co zdaniem niektórych nauczycieli prowadziło jednak do wytworzenia fałszywego wyobrażenia o dziejach starożytnych, których nauczanie w tej klasie dotyczyło. Pewną ramowość programu, wymagającą dużego wkładu pracy od nauczyciela Maleczyńska także uznała za walor. Nie był pozbawiony on wad - dało się zauważyć m.in. pewne braki we wskazówkach metodycznych, przeciążenie w klasie IV, ale ich korekta była możliwa bez burzenia całej koncepcji¹²⁰.

¹¹⁸ J. Jędrzejewicz, *W służbie*, s. 154-155.

¹¹⁹ *Program nauki w gimnazjach*, s. 18-20, 61-62, 101-103, 145-146, 253-258.

¹²⁰ E. Maleczyńska, *Nowe programy. Historia*, „Gimnazjum” 1933, nr 1, s. 7-8; Taż, *Dookoła realizacji programu historii w klasie I gimnazjalnej*, „Gimnazjum” 1933, nr 3, s. 95-97.

Geografia

Geografia Polski stanowiła podstawę programu ze względu na to, że jako najbliższe środowisko ucznia była łatwiejsza do obserwowania i stanowiła punkt wyjścia dla nauki o świecie, a także ze względu na walory wychowawcze. Nauce o Polsce poświęcono dwa lata – klasę I, kiedy poznawano krainy naturalne, ich krajobraz i zagospodarowanie oraz klasę IV poświęconą nauce geografii gospodarczej Polski, która po raz pierwszy pojawiła się w programie szkoły ogólnokształcącej¹²¹. W klasie II przewidziano natomiast naukę geografii krajów europejskich, a w klasie III – pozaeuropejskich. Zwracano uwagę, że sposób ujęcia tych zagadnień, polegający na uwypukleniu cech charakterystycznych poszczególnych krain czy państw, jest odejściem od dawnego schematu¹²². W tym okresie także zalecano częste odnoszenie się do warunków polskich. Elementy geografii ogólnej włączone były w materiał wszystkich klas. Świadomie w programie położono nacisk na antropogeografię, ograniczając zagadnienia fizjograficzne do minimum wychodząc z założenia, że *rozważanie zjawisk natury fizycznej jest tylko środkiem do zrozumienia zawitych problemów życia ludzkiego*. Zalecano częste organizowanie wycieczek, przeprowadzanie ćwiczeń geograficznych oraz korzystanie z różnorodnych pomocy naukowych¹²³.

Przydział godzin i rozplanowanie materiału, dające bardzo wyraźny prymat geografii Polski, uznawano za dobre. Zdaniem jednak niektórych nauczycieli, ideowy wymiar geografii nie został dostatecznie uwidoczniiony w programie i wskazówkach metodycznych. *Aczkolwiek w gimnazjach nowego typu geografia zacieśniła nieco już zbyt rozluźniony związek z historią, oparta jest jednak nadal, i to ściśle, na podłożu przyrodniczym. Cierpi na tym geografia polityczna, na którą pozostaje bardzo mało czasu* - pisała A. Hłasko-Pawlicowa. Zwracano uwagę, iż w okresie wielkich przemian politycznych, który rozpoczął się już w trakcie wojny światowej, konieczne jest zwracanie uwagi uczniów właśnie na kwestie geografii politycznej, tak aby mieli oni orientację we współczesnym świecie, co zresztą było zgodne z założeniami nowej szkoły¹²⁴.

¹²¹ Wcześniej nauczano jej w szkołach handlowych i kupieckich.

¹²² S. Bąkowski, *Program nowego gimnazjum*, s. 152.

¹²³ *Program nauki w gimnazjach*, s. 22-24, 66-68, 105-107, 148-159, 265-276.

¹²⁴ A. Hłasko-Pawlicowa, *Więcej geografii politycznej*, „Gimnazjum” 1936, nr 6, s. 217-219; M. Mścisz, *Geografia w nowym programie gimnazjum ogólnokształcącego*, „Gimnazjum” 1936, nr 8/9, s. 297-300.

Biologia

Wśród celów nauczania biologii, obok oczywistych aspektów poznawczych, dotyczących świata roślin, zwierząt i życia biologicznego człowieka, wymieniono także zadania wychowawcze, a wśród nich zbliżenie do przyrody. Właśnie kontakt młodzieży z przyrodą miał być punktem wyjścia do nauczania biologii i zasadniczym elementem jego organizacji. Program dla klasy I otwierała nauka zoologii, uporządkowana według zasad systematyki, rozpoczynając od stawonogów. Uczniowie mieli poznać przedstawicieli świata zwierząt w zakresie ich trybu życia, budowy zewnętrznej, czynności organizmu, przystosowania do warunków życia, znaczenia gospodarczego. Kurs biologii w kl. II obejmował botanikę, przewidując poznanie poszczególnych gromad, charakterystykę budowy, procesów życiowych, znaczenie gospodarcze oraz umiejętność oznaczania roślin wg klucza. Po rocznej przerwie biologia powracała w klasie IV w zakresie nauki o człowieku rozumianej jako *wstępne rozpatrzenie głównych części ciała oraz czynności organizmu ludzkiego jako podstawy do nauki o zdrowiu*. Program koncentrował się na nauce fizjologii i higieny, ograniczając anatomię. Zagadnienia dotyczące rozmnażania i rozwoju miały być opracowywane ze stanowiska czysto przyrodniczego, w oparciu o wiadomości o świecie zwierząt, uważano bowiem, że inne aspekty nie nadają się do omawiania na zajęciach grupowych. W zakresie metod nauczania ogromny nacisk położono na obserwacje i doświadczenia, prowadzone w trakcie wycieczek szkolnych, w formie hodowli, zajęć w ogrodzie szkolnym i ćwiczeń laboratoryjnych¹²⁵.

Program biologii chwalono za dostosowanie do życia, ograniczenie wiadomości teoretycznych, podporządkowanie strony formalnej względem dydaktycznym. Obawiano się jednak, że zważywszy na warunki pracy, tj. faktyczny czas przeznaczany na zajęcia, liczebność klas czy wyposażenie pracowni, program zaplanowany został „na wyrost”,

w przekonaniu, że w okresie realizacji nastąpi nadrobienie braków i poprawa sytuacji finansowej. W związku z tym pojawił się postulat dostosowania programu do realiów szkolnych poprzez ograniczenie stawianych przez program wymagań i zasięgu treści.

¹²⁵ *Program nauki w gimnazjach*, s. 26-29, 70-72, 151-153, 277-291.

Ze względów wychowawczych zrezygnowano z przeprowadzania w szkole sekcji, uznając że rzadko istnieją warunki do przeprowadzenia ich w odpowiedni sposób.

Krytykowano także plan godzin, przewidujący przerwę w nauczaniu przyrody w klasie III, co utrudniało pracę w klasie IV¹²⁶.

Fizyka i chemia

W programie gimnazjum ogólnokształcącego fizyka i chemia funkcjonowały jako jeden przedmiot, którego zadaniem było zapoznanie uczniów ze zjawiskami obserwowanymi w świecie przyrody nieożywionej i w technice, zwłaszcza odgrywającymi ważną rolę w życiu jednostki i społeczeństwa. Program podkreślał umiejętność rozpoznawania zjawisk w przyrodzie, poznania zastosowań osiągnięć fizyki i chemii w technice. Była to poważna zmiana w stosunku do poprzedniego programu,

w którym na plan pierwszy wysunięty był cel kształcenia formalnego. Do walorów wychowawczych przedmiotu zaliczano wyrabianie sprawności, pomysłowości, staranności itp. dzięki pracy w laboratorium; poznanie znaczenia tych dziedzin dla Polski. Podstawową formą nauczania miała być praca w laboratorium (realizowana w trakcie tzw. lekcji ćwiczeniowych, zajmujących $\frac{3}{4}$ wymiaru godzin), a punktem wyjścia – obserwacje otaczającego świata.

Nauczanie fizyki i chemii odbywać się miało w klasach III i IV. Choć połączone w jeden przedmiot, nauki te były w programie wyodrębnione i na fizykę, dominującą w przedmiocie, przeznaczono pierwsze półrocze klasy III i całą klasę IV. Jej kurs, który rozpoczynał się wcześniej niż w dawnych gimnazjach i przewidywał większą ilość godzin. Celem pracy w klasie III, w ramach kursu propedeutycznego, było uporządkowanie posiadanej już przez uczniów dzięki doświadczeniu wiedzy i rozbudzenie ich ciekawości, co odpowiadało poziomowi rozwojowemu młodzieży w tym wieku. Obejmował on naukę mierzenia i ważenia, wiadomości o cieple oraz cechach gazów i cieczy. Na tej podstawie w drugim półroczu klasy III nauczano chemii, której materiał obejmował wybrane pierwiastki i ich związki, pojęcia cząsteczki i atomu, symbole i wzory chemiczne oraz obronę przeciwgazową. Materiał fizyki w klasie IV obejmował elementy dynamiki, akustyki, optyki i nauki o elektryczności¹²⁷.

W porównaniu z dawnym programem ograniczono stosowanie matematyki w fizyce, rezygnując z kształcenia umiejętności opisywania praw w języku matematycznym. Zmieniony został także układ materiału w ramach kursu

¹²⁶ S. Lewicki, *Realizacja programu biologii w klasie I*, „Gimnazjum” 1933, nr 2, s. 54-55; E. Forelle, *Program przyrodoznawstwa w kl. I i II gimnazjum*, „Gimnazjum” 1936/37, nr 4/5, s. 159-160; M. Kosiński, *Biologia w nowym gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 14, s. 212-213.

systematycznego, tak aby dopasować go do zainteresowań i możliwości intelektualnych uczniów. Omawianie praktycznych zastosowań fizyki i chemii, prowadzące m. in. do poznania zasad funkcjonowania polskiego przemysłu miało służyć realizowaniu zasad wychowania państwowego. Praktyka pokazała jednak, iż wymiar godzin był zbyt szczupły na rozwiązanie przewidujące przewagę zajęć laboratoryjnych, które ponadto utrudniała liczebność grup i stan wyposażenia pracowni¹²⁸.

Program chemii uznano za bardzo nowatorski, i to zarówno pod względem doboru materiału, jak i jego układu, ale także metod nauczania. O układzie materiału zdecydowały w pierwszym rządzie przesłanki dydaktyczne, czyli przede wszystkim stopniowanie trudności, a nie tak jak dotychczas - naukowe. Po raz pierwszy pojawiły się wiadomości o występowaniu poszczególnych pierwiastków w Polsce, przemyśle chemicznym, do programu chemii włączono też elementy obrony przeciwgazowej¹²⁹.

Matematyka

Do celów nauczania matematyki zaliczono zrozumienie i przyswojenie przez uczniów wiadomości w zakresie matematyki elementarnej, rozwijanie wyobraźni i myślenia oraz umiejętność stosowania jej w praktyce, zwłaszcza w gospodarce (np. znajomość zagadnień związanych z operacjami bankowymi). Program matematyki w klasie I obejmował arytmetykę, stanowiąc właściwie powtórzenie wiadomości zdobytych w szkole powszechnej, w klasach II - IV algebrę i geometrię. W zakresie doboru metod pozostawiono nauczycielom swobodę, uznając konieczność dostosowywania ich do specyfiki klasy. Uczniowie mieli mieć świadomość praktycznego znaczenia matematyki, czemu miała służyć przede wszystkim odpowiednio dobrana treść zadań.¹³⁰

Materiał uznano za dobrze dobrany i rozplanowany. Program okazał się łatwy w realizacji jeśli chodzi o arytmetykę i algebrę, natomiast kłopotów przysparzała geometria, na którą, jak oceniano, przeznaczono zbyt mało czasu. Narzekano na przeładowanie klas II i IV oraz brak czasu na powtórzenie wiadomości przed egzaminem wstępnym do liceum¹³¹.

¹²⁷ *Program nauki w gimnazjach*, s. 109-114, 154-158, 292-295.

¹²⁸ S. Bąkowski, *Dwa programy fizyki*, „Gimnazjum” 1933, nr 3, s. 99-103; nr 4-5, s. 129-133; T. Gutkowski, *Fizyka w gimnazjum wobec wychowania państwowego*, „Gimnazjum” 1933, nr 2, s. 58-60.

¹²⁹ T. Czarnecki, *Uwagi w sprawie nowego programu chemii*, „Gimnazjum” 1936, nr 8/9, s. 286-292; W. Staszewski, *Fizyka i chemia w gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 9, s. 123-126.

¹³⁰ *Program nauki w gimnazjach*, s. 314-321.

¹³¹ M. Hornowski, *Realizacja programu matematyki w gimnazjum*, „Gimnazjum i Liceum” 1937/38, nr 6/9, s. 68-72; A. Czekalski, *Matematyka w nowym gimnazjum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 3, s.

Zajęcia praktyczne

Zajęcia praktyczne, prowadzone przez cały czas trwania nauki gimnazjalnej, miały na celu usprawnianie zmysłów, poznawanie technik pracy ręcznej, zdobywanie umiejętności radzenia sobie i pokonywania trudności, wdrożenie do zajęć laboratoryjnych, zbliżenie do świata techniki i poznanie jej znaczenie dla społeczeństwa oraz wzbudzenie zamiłowania i szacunku dla pracy ręcznej. Do działu robót podstawowych, przewidzianych programem klas I-III zaliczono dla chłopców: obróbkę drewna, metalu i szkła, dla dziewcząt – szycie ręczne i maszynowe, poza tym dość dowolnie dobierać można było tzw. dodatkowe roboty z różnych materiałów. Klasy I i II zajmować się miały także pielęgnowaniem roślin ozdobnych. W klasie IV zajęcia związane były głównie z nauką fizyki i chemii, polegały na konstruowaniu przyrządów, modeli, konserwacji i naprawie pomocy naukowych. Zalecano organizowanie uczniom wycieczek do zakładów pracy, zwłaszcza wykorzystujących najnowsze technologie¹³².

Ćwiczenia cielesne

Autorzy programu ćwiczeń cielesnych określając ich cel odwoływali się do ideologii spartańskiej, nadając im tym samym głębokie i wszechstronne znaczenie, zwłaszcza w kształtowaniu charakteru uczniów. Zalecali nauczycielom, aby przy doborze ćwiczeń kierowali się względami natury fizjologicznej, anatomicznej, estetycznej

i psychicznej. Rozróżniano ćwiczenia zalecane dla dziewcząt i chłopców, dla młodzieży silniejszej i słabszej. Ćwiczenia gimnastyczne dzielono na: porządkowe (musztrę), kształtujące, koordynacyjne i stosowane (chód, bieg, zwisy, skoki, rzuty), obok nich program przewidywał także zabawy, gry (siatkówka, palant, jordanka, tańce), ćwiczenia polowe (ćwiczenie orientacji w terenie, biwakowanie, obrona przeciwgazowa) oraz sporty (pływanie, wioślarstwo, łyżwiarstwo, saneczkowanie, narciarstwo, łucznictwo, strzelanie, tenis, kolarstwo) i wycieczki. Oczywiście dobór zajęć uzależniony był od warunków miejscowych, pory roku, kondycji i stanu zdrowia uczniów¹³³.

Przedmioty nadobowiązkowe

Rysunek. Zajęcia z rysunku miały przyczynić się do pogłębienia zdobytych w szkole powszechnej umiejętności, rozwoju wyobraźni, spostrzegawczości i smaku

42-44; A. Hodbod, *Trudności w realizacji programu naukowego gimnazjów i liceów ogólnokształcących*, „Muzeum” 1937, s. 232.

¹³² Program nauki w gimnazjach, s. 337-339.

¹³³ Tamże, s. 39-44, 166-170, 347-357.

estetycznego. Obok rysunku odręcznego (z pamięci, z natury, z wyobraźni), uczono też młodzież kreślenia¹³⁴.

Muzyka. Drugim przedmiotem o charakterze artystycznym była muzyka, w ramach której uczono śpiewu i gry na skrzypcach (na 2 poziomach), odbywały się zajęcia chóru i orkiestry. Organizowane raz w miesiącu audycje muzyczne były obowiązkowe dla wszystkich uczniów¹³⁵.

Twórcy programów dużą uwagę poświęcili korelacji pomiędzy poszczególnymi przedmiotami szkolnymi. Uwagi na ten temat zamieszczone zostały przy omówieniu każdego z nich. W najszerszym zakresie powiązane zostały programy w układzie: język polski – historia (pełna korelacja w zakresie chronologii, bardzo częste wzajemne odniesienia), język polski - łaciński (w zakresie wiedzy o kulturze antycznej i gramatyki) i inne języki obce nowożytne (w zakresie gramatyki), język łaciński – historia (kultura antyczna), język łaciński - inne języki (podobieństwo gramatyczne, leksykalne), języki nowożytne - geografia i historia (kultura i dzieje narodów), historia – geografia (dzieje regionów świata, warunki geograficzne rozwoju społeczeństw), geografia – fizyka i chemia (geografia fizyczna), biologia – fizyka i chemia (zjawiska fizyczne i procesy chemiczne w przyrodzie), matematyka - fizyka i chemia (obliczenia, wzory), zajęcia praktyczne - fizyka i chemia (wykonywanie pomocy). Pomimo starań nie udało się osiągnąć pełnej korelacji wewnątrz programu gimnazjalnego, zwracano uwagę m.in. na niedostateczne przygotowanie gramatyczne do nauki języków obcych czy braki w dopasowaniu materiału fizyki i chemii, połączonych w jeden przedmiot. Zauważano też niedogodności płynące z korelacji np. bezwzględną konieczność trzymania się przez polonistów chronologicznego układu materiału, co niejednokrotnie zmuszało do wczesnego sięgania po utwory trudne¹³⁶.

* * *

Wybitny pedagog Bogdan Nawroczyński pisał: *Program czteroletniego gimnazjum jest, moim zdaniem, znacznie słabszy [niż szkoły powszechnej]. Pomyślano go w tym samym duchu, co program dla szkoły powszechnej, czyniąc z gimnazjum coś*

¹³⁴ Tamże, s.359-362.

¹³⁵ Tamże, s. 185-192, 373.

¹³⁶ F. Laskowski, *Nowe programy. Język polski*, „Gimnazjum”1933, nr 1, s.3-4.

w rodzaju wyższej szkoły powszechnej. Nie wydaje mi się, aby ta koncepcja była słuszna. Gimnazjum powinno mieć odrębną fizjonomię i młodzież bowiem po latach czternastu,

a może już nawet dwunastu jest inna, i życie stawia szkole nowe wymagania. Obok praktyki coraz silniej przychodzi do głosu teoria. Mając to na myśli, stawiałem sobie przy czytaniu programu dla gimnazjów w wielu miejscach pytania: czy nie za daleko posunięto się tu w kierunku owej praktyczności, czy nie zanadto poświęcono przeszłość dla teraźniejszości w naukach humanistycznych, czy nie zanadto usunięto w cień zagadnienia teoretyczne dla zastosowań technicznych w naukach ścisłych? Zauważał niedocenienie wartości wychowawczych śpiewu, muzyki i rysunku. Oceniał program jako możliwy do zrealizowania, ale pozbawiony wyrazistości, mgławicowy. Uważał, że układając go zapomniano o młodzieży zdolniejszej, nie zaadresowano go zresztą do żadnej konkretnej grupy, struktury umysłowej¹³⁷.

Nauka w gimnazjum, mająca stanowić zamkniętą całość, nie daje jednak określonej zamkniętej wiedzy w poszczególnych dziedzinach nauki, ograniczając się raczej do szeregu wybranych momentów, obrazowo, wycinkowo, przykładowo ujmowanych, a mających na celu zapoznanie z najważniejszymi elementami kultury narodowej przede wszystkim, jak też powszechnej, lecz nie dających w sumie obrazu całości i poczucia ciągłości - mówił w Sejmie w 1938 r. Bolesław Pochmarski¹³⁸.

Do zalet programu gimnazjum zaliczone zostało wprowadzenie zasady korelacji, choć jak już zaznaczono, nauczyciele wskazywali na pewne punkty, w których nie została ona wykorzystana. Pojawiły się głosy, iż program gimnazjum zbyt mocno odcina się od programu szkoły powszechnej, poprzez zbyt trudną klasę I i wprowadzenie zbyt wielu nowych przedmiotów i zagadnień (np. dwu języków obcych, historii starożytnej)¹³⁹.

Duży problem stanowili uczniowie, którzy nie uzyskując promocji w którejś z klas dawnego gimnazjum wyższego zaleźli się w gimnazjum nowego typu. Przewidziano dla nich trzy rozwiązania: specjalny egzamin poprawkowy, roczną naukę domową lub specjalne zajęcia szkolne uwieńczone egzaminem oraz uczęszczanie na

¹³⁷ B. Nawroczyński, *Projekty nowych programów*, „Przegląd Pedagogiczny” 1933, nr 29-30, s.281-283.

¹³⁸ *Z debat sejmowych nad budżetem oświaty*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 7-8, s. 94.

¹³⁹ H. Życzyński, *Uwagi do programu nauki w gimnazjach państwowych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1933, nr 27-28, s. 264-266.

normalna naukę i uzupełnianie różnic programowych w trakcie roku szkolnego. Do każdego z tych rozwiązań opracowano szczegółowe instrukcje¹⁴⁰.

Ważną ocenę jakości programów, jak i samego modelu gimnazjum 4-letniego wydali nauczyciele liceów, którzy w 1937 r. po raz pierwszy zetknęli się z młodzieżą, która gimnazja ukończyła. Wyniki ich nie zadowolili, obserwowano *powierzchnowość i płytkość w sądach nabytych przez uczniów, brak ugruntowania i pogłębienia wiadomości [...], nieumiejętność posługiwania się zdobytymi wiadomościami*. Odezwały się głosy, że wykształcenie ogólne absolwentów gimnazjum ogólnokształcącego bardziej odpowiada wymaganiom szkół zawodowych, lepiej przygotowuje do podjęcia działalności zarobkowej, niż do kontynuacji nauki w liceach ogólnokształcących. Przyczyny takich rezultatów dopatrywano się w niedotrzymaniu założenia przyjętego przez autorów programów, że oddziały nie będą liczyły więcej niż 25-30 uczniów, słabym przygotowaniu na poziomie szkoły powszechnej, niedostatecznej selekcji, trudnościach przystosowania się do pracy gimnazjalnej przez młodzież 12-13-letnią, niedostatecznym dopasowaniu programów gimnazjalnych do licealnych (nie można było obniżyć wymagań liceów, gdyż te z kolei musiały przygotować do studiów wyższych) oraz postawie władz powodującej dezorientację i brak krytycyzmu nauczycieli¹⁴¹.

7. Programy licealne.

Według zasad nowego ustroju szkolnego do liceów mieli uczęszczać uczniowie w wieku 16-22 lat. Oznaczało to, że programy trzeba było dostosować do możliwości i potrzeb młodzieży w wieku pokwitania i młodzieńczym (adolescencji), które Jan Kuchta określał jako dwie części procesu *kształtowania się psychiki człowieka od czasu opuszczenia przez nią formy czysto dziecięcej, aż do chwili pewnego ustalenia się formy właściwej ludziom dorosłym*. Okres pokwitania, „negatywna” część procesu, został scharakteryzowany powyżej, natomiast „pozytywny” okres młodzieńczy Jan Kuchta

¹⁴⁰ Dz. Urz. MWRiOP 1936, nr 7, poz. 129, s.126-130.

¹⁴¹ Alfred Hodbod opisywał takie zjawisko: *Takie postawienie sprawy i to z góry, że nauczycielstwo szkół średnich [...] jest nieprzygotowane pod każdym względem do realizowania nowego programu, że trzeba je dopiero dokształcać przez masowe douczanie, musiało wytworzyć w nauczycielstwie pewnego rodzaju psychozę [...]. Nie wolno było krytykować programu, ani też ujemnie się o nim wyrażać – groziło to emeryturą przedwczesną. Każdy zatem nauczyciel, chcąc się utrzymać na stanowisku, starał się okazać mądrym, każdy – niejednokrotnie dosłownie – powtarzał bezkrytycznie to, co usłyszał na tzw. wychowawczych kursach czy też konferencjach rejonowych, każdy po swojemu, jak zrozumiął na kursach, realizował program.* – A. Hodbod, *Trudności w realizacji programu naukowego gimnazjów i liceów*

określał jako etap *harmonizowania*, dążeń do osiągnięcia dojrzałości duchowej, skłonności do dostosowywania się, kompromisu, pogodnego traktowania spraw życiowych, poczucia siły własnej i wewnętrznej swobody. *Potrzeba wytworzenia światopoglądu prowadzi do prób i wysiłków systematyzowania zdobytej wiedzy, czyli do tworzenia w umyśle połączeń pomiędzy strukturami częściowymi. Całość układa się w sposób harmonijny, można powiedzieć organiczny, gdyż poszczególne dziedziny zostają podporządkowane zagadnieniom naczelnym, które prowadzą do szukania celu i sensu istnienia. Strukturę strony umysłowej psychiki, organizującą się w ten sposób nazywamy intelektem*¹⁴². W okresie tym intelekt pozostaje jednak jeszcze pod silnym wpływem uczuć, które mogą nadawać urok działaniom badawczym, co powoduje zapal do nauki. Krystalizują się i ustalają zainteresowania, pojawiają się głębsze zainteresowania estetyczne. Wiedzę młodzież na ogół przyjmuje aktywnie, próbując przetwarzać materiał, prowadzić samodzielne poszukiwania. Na etapie adolescencji kształtuje się też struktura emocjonalna czyli charakter. Wiedza zostaje podporządkowana celom uczuciowo-dążeńiowym, co prowadzi do ustalenia się światopoglądu. Zadaniem wychowawców w tym okresie jest dostarczanie wzorów, materiałów, które pomogą młodzieży obrać odpowiedni kierunek w pracy nad sobą. W dziedzinie wychowania obywatelsko-państwowego zalecano elementarny kurs ekonomii, socjologii, prawa oraz pracę społeczną opartą o zrab ideeowy. W najbardziej istotnych dla tej pracy kwestiach dydaktyki znalazły się wskazania, aby większy nacisk kłaść na jakość, pogłębienie materiału nauczania, niż na jego ilość. Dobór materiału powinien odpowiadać dążeniom do syntetyzowania, pogodzenia światopoglądu naukowego i religijnego. Nauczanie powinno być systematyczne, z uwzględnieniem metod naukowych. Pomiędzy poszczególnymi przedmiotami powinna być szczególna korelacja, odpowiadająca wewnętrznej potrzebie wytworzenia własnego zharmonizowanego światopoglądu¹⁴³.

Czas trwania nauki w liceum i jej cele przesądzały, że program musiał być rozbudowany i trudny. Uważano jednak, że preselekcjonowana młodzież podoła mu. Ułatwieniem miało być ukończenie nauki gimnazjalnej, stanowiącej zamknięty cykl, co także mogło podbudowywać uczniów psychicznie¹⁴⁴.

ogólnokształcących, „Muzeum” 1937, s.222; M. Piątkiewicz, *Język polski w gimnazjum i liceum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 16, s. 247.

¹⁴² J. Kuchta, *Rozwój psychiczny*, s. 63-64.

¹⁴³ Tamże, s. 65-71.

¹⁴⁴ B. Suchodolski, *Liceum*, s. 56.

Oczekiwania wyższych uczelni w stosunku do liceów polegały przede wszystkim na przygotowaniu młodzieży do przyjęcia wiedzy w zakresie i formie przekazywanej

w trakcie studiów. Tadeusz Kotarbiński pisał, że liceum powinno nauczyć czytania w języku angielskim, francuskim, niemieckim, sporządzania notatek z wykładów. Najistotniejsza z punktu widzenia wyższych uczelni, a zarazem najtrudniejsza do przekazania była umiejętność logicznego myślenia, której oczekiwano od absolwentów liceów¹⁴⁵.

W 1935 r. przygotowano projekt wytycznych dla autorów programów liceum ogólnokształcącego. W pracy tej wykorzystano analizy programów odpowiednich szkół w innych krajach, zwłaszcza amerykańskich junior college i pierwszych dwóch lat college. Określając charakter i zadania liceum zaznaczono, że w odróżnieniu od gimnazjum, które powinno zwracać szczególną uwagę na przygotowanie młodzieży do życia, liceum przede wszystkim ma przygotować do studiów wyższych i jest w związku z tym zróżnicowane pod względem programowym. Zaplanowano trzy wydziały liceum: humanistyczny, klasyczny i matematyczno-przyrodniczy. W konstrukcji programu przewidziano, że nauka nie będzie polegała na studiowaniu licznych i ze sobą tylko luźno związanych przedmiotów, lecz ma się koncentrować dokoła trzech-czterech przedmiotów, które będą stanowiły tzw. podstawę dydaktyczną. Będą one charakteryzować kierunek wykształcenia ogólnego i równocześnie dawać zasób wiedzy niezbędny do studiów na odpowiednich wydziałach szkół wyższych. Ponadto w każdym wydziale liceum przewidziano trzy inne grupy przedmiotów: uzupełniające, wspólne i nadobowiązkowe. Zadaniem przedmiotów uzupełniających, dających wiedzę spoza podstawy dydaktycznej, było nadanie wykształceniu licealnemu charakteru ogólnokształcącego. W wydziale matematyczno-przyrodniczym przedmioty te (język polski i historia) miały ponadto odgrywać doniosłą rolę wychowawczą. Przedmioty wspólne, takie jak język obcy, nauka o państwie, przysposobienie wojskowe, ćwiczenia cielesne, miały w zasadzie ten sam program we wszystkich wydziałach, co umożliwiało prowadzenie wspólnych zajęć dla uczniów z różnych wydziałów. Zadaniem przedmiotów nadobowiązkowych, do których zaliczono trzeci język nowożytny,

¹⁴⁵ T. Kotarbiński, *O programach liceów z punktu widzenia szkół wyższych*, „Gimnazjum” 1935/36, nr 4,

muzykę i śpiew, rysunki oraz, zajęcia praktyczne, było poszerzanie rozwoju kulturalnego ucznia.

W zakresie metod nauczania wskazano przede wszystkim na w dużej mierze samodzielną pracę ucznia wykonywaną w szkole, której charakterystyczną cechą powinna być *stopniowa ewolucja, polegająca na rozpoczynaniu nauki od tych form pracy, z którymi uczeń zetknął się już w gimnazjum, a w klasie drugiej - na występowaniu w obszerniejszym zakresie form bardziej zbliżonych do stosowanych na uczelniach wyższych*¹⁴⁶.

Minister Wacław Jędrzejewicz miał świadomość, że przedstawione propozycje mają braki i już na wstępie zapowiadał ich poprawki po przeprowadzeniu konsultacji. Wytyczne MWRiOP szeroko skomentowało TNSW, wnosząc wiele swoich uwag. Zasugerowano między innymi: utworzenie czterech wydziałów (poprzez utworzenie oddzielnych matematyczno-fizycznego i geograficzno-przyrodniczego), zmniejszenie ilości przedmiotów nadobowiązkowych, aby nie przeciążać młodzieży, zwiększenie liczby godzin przeznaczonych na przedmioty podstawy dydaktycznej, rezygnację z trzeciego języka nowożytnego i równoległego prowadzenie historii i nauki o państwie, wprowadzenie jeszcze większej swobody w doborze metod nauczania (możliwości, aby uczeń pod kierunkiem nauczyciela mógł popracować w bibliotece szkolnej, czy w pracowni nad dowolnie wybranym tematem). Zwrócono uwagę na duży wzrost liczby przedmiotów w porównaniu ze starszymi klasami gimnazjum 8-letniego i wynikające stąd obciążenie uczniów¹⁴⁷.

Ilość przedmiotów obowiązkowych przewidzianych programem szkolnym

wydział	humanistyczny		klasyczny		matematyczno - przyrodniczy	
	kl. I	kl. II	kl. I	kl. II	kl. I	kl. II
Klasy VII-VIII gimnazjum	9	9	9	10	9	9
Liceum	10	11	11	12	11	12

s. 125-127, nr 5, s. 171-174.

¹⁴⁶ *Liceum ogólnokształcące. Projekt wytycznych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 13-14, s. 205-212.

¹⁴⁷ *Tłumaczono: Ilości godzin szkolnych, wskazane w planach godzin, wynoszą od 30 do 32 godzin tygodniowo. Nie byłyby to ilości nadmierne, gdyby nie to, że dotyczą one jedynie przedmiotów obowiązkowych. Niestety, wśród tych przedmiotów nie znajdują się tak ważne jak np. rysunek. Uczeń wydziału matematyczno-przyrodniczego, chcąc przygotować się do politechniki, musi sobie dobrać ten przedmiot spośród nadobowiązkowych. Jeśli ponadto dobierze np. łaciną, której uczył się w gimnazjum, aby zabezpieczyć sobie wstęp na medycynę, będzie musiał siedzieć w szkole po 35 godzin tygodniowo. To już jest obciążenie nadmierne. Jeśli do 6 godzin szkolnych dodamy 3 godziny pracy domowej, otrzymamy 9 godzin pracy dziennie. Na młodych, rozwijających się organizmach 9-godzinny dzień pracy odbija się szkodliwie. W ciele nie orzą.- Stanowisko TNSW wobec pierwszych zarysów programu*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 16, s. 243-247.

Źródło: *Stanowisko TNSW wobec pierwszych zarysów programu*, „Przegląd Pedagogiczny” 1935, nr 16, s. 247.

Program nauczania w liceum ogólnokształcącym wprowadzony został rozporządzeniem ministra z 17 lipca 1937 r. Nosił nazwę *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania*, gdyż przewidywano jego korekty po skonfrontowaniu z życiem¹⁴⁸.

W oparciu o ustawę sformułowano w programie zadania liceum i środki ich realizacji:

Zadaniem liceum ogólnokształcącego jest:

- a) *przygotować młodzież do studiów wyższych i do samodzielnej pracy nad sobą;*
- b) *dopomóc młodzieży w wyrabianiu poglądu na świat i w porządkowaniu własnych myśli oraz indywidualnych przeżyć duchowych;*
- c) *pogłębić zrozumienie ciążących na każdym obowiązków obywatelskich.*

Zadania te liceum osiąga przez:

- a) *rozszerzanie i pogłębianie wiedzy oraz zespalandie wiadomości nabytych w ciągu nauki w szkole średniej w jedną, możliwie zwartą całość;*
- b) *wyrabianie umiejętności posługiwania się zdobytą wiedzą, stosowania właściwych metod pracy oraz przyzwyczajanie do ścisłego myślenia i jasnego formułowania poglądów;*
- c) *pogłębianie intelektualnego i uczuciowego związku z kulturą narodową, uświadamianie podstaw, na których opiera się duchowy i materialny rozwój Polski, ujawnianie twórczej roli jednostek i wartości działania zespołowego we wszystkich dziedzinach życia zbiorowego*¹⁴⁹.

Wyraźnie więc punkt ciężkości programów licealnych leżał w rozwijaniu umiejętności i kształtowaniu postaw, a nie nabywaniu nowych wiadomości. Tylko przy takim założeniu szkoła o zaledwie dwuletnim cyklu nauczania mogła się sprawdzić. Charakterystyczna jest próba wywarcia głębokiego wpływu na wewnętrzny świat ucznia, wyznawane przez niego wartości, wizję otaczającego świata i stosunek do niego, sposób myślenia. To więcej niż typowy program wychowawczy szkoły, przebijający przez treści nauczania. Cele sformułowane zostały z myślą o młodzieży zdolnej, inteligentnej, wrażliwej, aktywnej, co potwierdzało założenie o elitarnym charakterze

¹⁴⁸ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 9, poz. 306, s. 346.

szkoły. Takie ujęcie stwarza obraz szkoły, która ma być przede wszystkim „kuźnią kadr” dla, jak się wydawało, umacniającego się państwa i nowoczesnego społeczeństwa.

Program każdego przedmiotu składał się z trzech części: celów nauczania, określenia zakresu materiału oraz uwag technicznych i metodycznych, sformułowanych ogólnikowo i pozostawiających dużą swobodę nauczycielowi. Wskazówki były bardziej szczegółowe tam, gdzie program licealny miał się wyraźnie różnić od programu klas VII i VIII dawnego gimnazjum.

Twórcom programu przyświecała idea ograniczenia zakresu materiału do minimum niezbędnego do *intelektualnego określenia swego stosunku do świata i życia oraz do dalszej pracy nad sobą i do studiów w szkole akademickiej* oraz pod względem ideowo-wychowawczym – do wyrobienia poglądu na świat i oparcia go na konkretnej wiedzy. Nie może być ona powierzchowna, ani wąska, program musi być związany z warunkami życia społeczeństwa. *Pogląd na świat nie tworzy się jednak w umysłach jednostek odosobnionych, jako ich własność osobista lub dowolnie wytworzona, nie łącząca się z niczym teoria. Przeciwnie, rodzi się on zarówno z przeżyć osobistych, jak i z wpływów zbiorowości, powstaje z zespolenia dążeń własnych z dziedzicznymi tradycjami i wymaganiami, wynikającymi z rozwoju współczesnego państwa* – pisano¹⁴⁹. Specjalny nacisk został położony na problemy związane z obronnością państwa, które obok przysposobienia wojskowego występowały we wszystkich przedmiotach. Uporządkowane i syntetyczne ujęcie programu oraz uwypuklenie przewodniej idei miało odpowiadać specyfice pracy intelektualnej młodzieży w wieku licealnym.

Specyfiką nauki w liceum, a zapewne i podstawową trudnością w pracy nauczycieli, mogły być szczególne metody nauczania i organizacja pracy. Na plan pierwszy wysunięto tu zasadę elastyczności, dotyczącą zarówno doboru zagadnień, jak i sposobu realizacji. Program został skonstruowany tak, że obok tematów obowiązkowych, znajdowała się grupa zagadnień do wyboru, o którym decydować miałyby nauczyciel kierując się zainteresowaniami i uzdolnieniami uczniów, wyposażeniem pracowni, własnym przygotowaniem itp.

Metody nauczania miały być zróżnicowane ze względu na różną trudność i wagę wiadomości. Pełne wykorzystanie szans, jakie dawała duża elastyczność programu,

¹⁴⁹ Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Uwagi wstępne, Lwów 1937, s. 6-7.

¹⁵⁰ Tamże, s. 10.

możliwe było pod warunkiem dobrego kontaktu nauczyciela z uczniami, dającego mu rozeznanie w ich zainteresowaniach, możliwościach i oczekiwaniach oraz umożliwiającego pełną współpracę. W słowach autorów programu skierowanych do dyrektorów i wizytatorów szkolnych, można się doczytać apelu, aby służąc nauczycielom pomocą, pozostawili im sporą swobodę¹⁵¹.

Dobór materiału cechowała zasada zerwania z encyklopedycznym traktowaniem przedmiotów, dążenie do tego, by materiał ten umożliwiał pogłębioną i samodzielną pracę ucznia, miał żywą wartość kształcącą i wychowującą, wywoływał czynną postawę młodzieży - oceniał „Przegląd Pedagogiczny”. Zauważono jego elastyczność, polegającą bądź na ramowości, bądź na dużej ilości przedmiotów do wyboru, albo też swobodzie przydziału czasu i rozmieszczenia akcentów. Zgodnie z założeniami wychowania państwowego materiał został dostosowany do potrzeb i warunków istniejących

w Polsce, nacisk został położony na zagadnienia dotyczące zadań państwa, możliwości jego rozwoju, obronności itp. Uznano, że dobrze został rozwiązany problem dostosowania programu do potrzeb poszczególnych wydziałów. Przede wszystkim wewnętrzna łączność i jednolitość, jaka cechuje całość programu, wyklucza zasklepienie się w swej specjalności, a natomiast zmusza do gruntownego poznania całokształtu tego programu oraz wzajemnego porozumiewania się z nauczycielami innych przedmiotów¹⁵². Konstrukcja programu stawiała wysokie wymagania przed nauczycielami, którzy obok przekazania rozległej wiedzy musieli samodzielnie dobrać szczegółowy materiał, zaplanować pracę i jej metody, a być może w przyszłości także wybrać

z dopuszczonych podręczników.

Program przewidywał cztery wydziały, co tłumaczono ukształtowanym u młodzieży w wieku licealnym typem uzdolnień i zainteresowań oraz groźbą powierzchownego encyklopedyzmu w wypadku równomiernego nauczania wszystkich przedmiotów. Zaznaczono jednak, że zróżnicowanie nie ma charakteru specjalności naukowej czy zawodowej, czyli nie determinuje dalszych losów ucznia.

Podstawę dydaktyczną wydziału humanistycznego stanowił język polski, historia, język łaciński oraz język nowożytny (razem w obu klasach 37 godzin), wydziału klasycznego - język łaciński, grecki, polski i historia (33 godziny),

¹⁵¹ Tamże, s. 13-19.

matematyczno-fizycznego - fizyka z kosmografią, chemia z mineralogią i geologią oraz matematyka (25 godzin), przyrodniczego - biologia, geografia z mineralogią i geologią, chemia, fizyka i matematyka (27 godzin).

Dla poprawy warunków pracy program wskazywał, że klasy liczące ponad 30 uczniów powinny być na niektórych zajęciach dzielone. Dotyczyło to głównie przedmiotów, w ramach których przeprowadza się doświadczenia i demonstracje oraz przedmiotów nadobowiązkowych: języka nowożytnego, muzyki, rysunku¹⁵³.

Do zarządzenia dołączona została instrukcja dotycząca realizacji programu w r. szk. 1937/38. W związku ze spodziewanymi trudnościami wynikającymi z braków w wyposażeniu szkół i opóźnień w wydawaniu podręczników zalecono racjonalne wykorzystywanie swobody pozostawionej przez program, stosowanie odpowiednich metod pracy oraz wykorzystywanie istniejących pomocy naukowych. Do momentu ukazania się nowych dopuszczono do użytku w liceach dawne podręczniki i inne książki szkolne dla klas VI, VII i VIII gimnazjum. Wprawdzie zaznaczono, iż nie można opierać się wyłącznie na tych podręcznikach i tylko pewne partie nadają się do wykorzystania, ale pomimo to decyzja ta wydaje się zdumiewająca. Dawne gimnazjum wyższe stanowiło kontynuację gimnazjum niższego, zaś liceum powinno być szkołą odrębną, „koncentr”, jak często pisano. Inny miał być dobór uczniów, metody pracy, cele nauczania. Pozostawienie starych podręczników, przy wcześniej decyzji powierzenia nauczania gronu pedagogicznemu gimnazjum, oznaczało coraz dalsze odchodzenie od pierwotnej idei liceum.

Nauczanie religii i języka obcego nowożytnego, a częściowo także zagadnień z życia współczesnego miało w klasach I licealnych odbywać się według dawnego programu dla klasy VII gimnazjum. Natomiast w celu zdobycia przez nauczycieli praktyki zezwolono na prowadzenie w istniejących jeszcze klasach VIII gimnazjum dawnego ustroju, zajęć według nowych programów dla klasy II liceum z propedeutyki filozofii, zagadnień życia współczesnego, ćwiczeń cielesnych¹⁵⁴.

Plany godzin w liceum ogólnokształcącym

przedmiot	humanistyczne		klasyczne		mat.-fizyczne		przyrodnicze	
	kl. I	kl. II	kl. I	kl. II	kl. I	kl. II	kl. I	kl. II

¹⁵² *Projekt programu liceum ogólnokształcącego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 5, s. 66-67.

¹⁵³ *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym*, s. 21.

¹⁵⁴ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 9, poz. 308, s. 346-347.

język polski	6	6	4	4	3	3	3	3
historia	4	4	4	3	2	2	2	2
język łaciński	4	4	6	4	-	-	-	-
język grecki	-	-	4	4	-	-	-	-
język obcy nowożytny	5	4	3	3	3	3	3	3
matematyka	2	2	2	2	-	-	4	2
matematyka z kreśleniem	-	-	-	-	5	5	-	-
fizyka	-	-	-	-	-	-	3	3
chemia	-	-	-	-	-	-	2	2
fizyka i chemia	4	-	2	-	-	-	-	-
fizyka z kosmografią	-	-	-	-	5	4	-	-
chemia z mineralogią i geologią	-	-	-	-	3	3	-	-
geografia z mineralogią i geologią	-	-	-	-	-	-	2	2
biologia	-	2	-	2	2	-	4	3
religia	2	2	2	2	2	2	2	2
filozofia	-	3	-	3	-	3	-	3
zagad. życia współczesnego	2	2	2	2	2	2	2	2
rysunek	-	-	-	-	2	2	2	2
ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	2	2	2	2
RAZEM	31	31	31	31	31	31	31	31

Zródło: „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 19, s. 307.

Dobór podręczników, książek pomocniczych i innych środków dydaktycznych należał do Rad Pedagogicznych, na wniosek nauczyciela uczącego danego przedmiotu. Ze względów praktycznych zmian podręczników starano się unikać¹⁵⁵.

Zadania szerszej interpretacji programu i oficjalnych decyzji ministerstwa podjął się naczelnik Wydziału Programowego MWRiOP Bogdan Suchodolski, publikując w 1938 r. broszurę pt. *Liceum ogólnokształcące*. Odnosząc się do problemu doboru materiału nauczania stwierdził górnolotnie, że: *Szkoła powinna uczyć tego, co jest żywą wiarą epoki*. Autorzy programu licealnego spróbowali sprostać temu wyzwaniu. W konstruowaniu programu kierowano się kryterium naukowej ważności faktów i teorii, na plan pierwszy wysuwając wiedzę realną, a starając się unikać czystego formalizmu. Tendencję tę uwidaczniają cele nauczania, posługujące się głównie sformułowaniami typu „poznanie najważniejszych zjawisk”, „zdobycie zasobu wiedzy”, na plan dalszy usuwające, preferowane dawniej „wyrabianie umiejętności rozumienia i odczuwania” czy „kształtowanie umysłowości”. *Refleksje młodzieńcze, niezaspokojone w szkole, szukać będą ujścia poza szkołą, nie ujęte we właściwe ramy zdobywanej rzetelną pracą wiedzy, ulegną łatwo pokusie doktrynerstwa i demagogii* – pisał Suchodolski tłumacząc konieczność włączenia się szkoły w proces formowania poglądu

¹⁵⁵ Tamże 1936, nr 7, poz. 127, s. 121-122.

na świat ucznia¹⁵⁶. Uwypuklenie związku z polską rzeczywistością to konieczność zważywszy, że absolwenci liceów obejmą w przyszłości wysokie stanowiska państwowe. Szczególną rolę mają tu do spełniania poloniści, historycy i nauczyciele zagadnień życia współczesnego.

Odnosząc się do sposobu ujęcia materiału nauczania Suchodolski podkreślał tendencję do łączenia poszczególnych grup tematycznych w większe całości, będącą reakcją na istniejącą w nauce dążność do coraz węższej specjalizacji, utrudniającą uczniom poznanie i zrozumienie świata. *Oparte na nowym programie nauczanie może stać twardo na gruncie obserwowanej i przeżywanej rzeczywistości* – pisał¹⁵⁷. Za przykład podawał chociażby rezygnację z odrębnego ujmowania w programie języka polskiego nauki o języku, stylistyki, historii literatury i historii kultury.

Nowością w nowym programie było rozciągnięcie układu zagadnieniowego na takie przedmioty jak język polski, języki obce czy historia. Rozwiązanie takie ułatwiało organizowanie nauczania, zapamiętywanie i pogłębia refleksję nad poznanym materiałem. Program został zredagowany tak, aby podać główne hasła, pozostawiając nauczycielowi ich zanalizowanie i rozplanowanie pracy. Często nie zawierał on określeń wskazujących jak wnikliwie dane zagadnienie powinno być przeanalizowane zakładając, że wszyscy nauczyciele znają podstawową zasadę dydaktyczną nakazującą dostosowanie trudności materiału do możliwości intelektualnych uczniów.

Wysoko oceniał Suchodolski zasadę elastyczności, która chroniła przed nadmiarem wiadomości, umożliwiała uwzględnienie miejscowych warunków, zainteresowań uczniów, pobudzała nauczyciela poszerzania wiedzy, nie zmuszając do opracowywania co roku tych samych zagadnień. Przy okazji autor przestrzegał przed ocenianiem nauczycieli według ilości tematów wybranych z programu. Jego zdaniem zakres elastyczności nie jest na tyle szeroki, aby stworzyć niebezpieczeństwo zróżnicowania poziomu wykształcenia dawanego przez poszczególne licea.

Przeciwnikom zróżnicowania liceum na wydziały Suchodolski tłumaczył: *Ideal jednolitego kształcenia ogólnego na stopniu średnim jest niewątpliwie pociągającym ideałem, realizować go jednak na terenie szkoły mogą tylko te narody, które w taki lub inny sposób potrafiły go osiągnąć w życiu kulturalnym dojrzałego społeczeństwa, określając zdecydowanie, jednolicie i zwarcie jaką treść żywą winno mieć wykształcenie współczesnego pokolenia oraz co można i należy z kultury i szkoły usunąć, jako tradycję*

¹⁵⁶ B. Suchodolski, *Liceum*, s. 10.

*martwą lub szkodliwą. Dlatego walka o jednolite wykształcenie wygraną być może tylko przez wyznawców nowoczesnego totalizmu*¹⁵⁸. W porównaniu z dawnym gimnazjum zmniejszono teraz różnice pomiędzy programami wydziałów humanistycznego i klasycznego oraz matematyczno-fizycznego i przyrodniczego. Z myślą o małych ośrodkach opracowano specjalne wersje rozkładu godzin, umożliwiające łączenie wydziałów na zajęcia spoza podstawy dydaktycznej.

Plan godzin wydziału humanistycznego i przyrodniczego

Przedmiot	Wydział humanistyczny		Wydział przyrodniczy	
	kl. I	kl. II	kl. I	kl. II
OBOWIĄZKOWE				
Religia	2*	2*	2*	2*
Język polski	5*	5*	5*	5*
Język łaciński	4	4	-	-
Język obcy nowożytny	3*	3*	3*	3*
Historia	4	4	2	2
Zagadnienia życia współczesnego	2*	2*	2*	2*
Geografia i geologia	-	-	-	4
Biologia	2	-	4	2
Fizyka	3*	2*	3*	2*+1
Chemia	-	1	4	-
Matematyka	3*	3*	3*	3*
Propedeutyka filozofii	-	3*	-	3*
Przysposobienie wojskowe	2*	2*	2*	2*
Ćwiczenia cielesne	2*	2*	2*	2*
Razem:	32	33	32	33
Ponadto:				
- 2 godz. tygodniowo przysposobienie sportowe w zespołach nie przekraczających 90 uczniów;				
- 1 godzina na miesiąc obowiązkowych audycji muzycznych;				
NADOBOWIĄZKOWE				
Drugi język obcy nowożytny				
Muzyka i śpiew				
Rysunek				
Zajęcia praktyczne (tylko dla wydziału przyrodniczego)				

* - zajęcia wspólne dla obu wydziałów

Źródło: Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym, s. 32.

Przedstawiony wariant miał charakter oszczędnościowy i przeznaczony był dla szkół liczących nie więcej niż 30 uczniów. Ujęte w nim plany godzin różniły się od zaplanowanych dla poszczególnych wydziałów, ale zachowywały najistotniejsze ich elementy, umożliwiając w ten sposób wybór profilu kształcenia młodzieży nawet w bardzo małym liceum. Połączyć w podobny, tak bardzo ścisły sposób innych wydziałów nie dało się, bądź nie miało to większego sensu.

¹⁵⁷ Tamże, s. 22.

¹⁵⁸ Tamże, s. 24-30, 33.

Bogdan Suchodolski przyznawał, że metody pracy w liceum nie są jeszcze określone i umożliwi to dopiero uzyskane doświadczenie. Mając na uwadze zadania liceum wskazywał, iż praca polegać będzie głównie na korzystaniu z podręczników, książek pomocniczych i wykładów nauczyciela, przeprowadzaniu prostych doświadczeń i obserwacji. Dobór metod pozostawiono jednak nauczycielom¹⁵⁹.

Religia rzymskokatolicka

Zadaniem nauczania religii rzymskokatolickiej w liceum było ukształtowanie światopoglądu młodzieży w oparciu o naukę Kościoła oraz włączenie do życia religijnego. Program kl. I obejmował dogmatykę i tu proponowano metodę wykładową, zaś kl. II – etykę, która powinna się stać tematem dyskusji młodzieży. Przewidywano lekturę Pisma Świętego, orzeczeń dogmatycznych Kościoła, Ojców Kościoła. Autorzy programu podkreślali dobrowolność praktyk religijnych¹⁶⁰.

Język polski

Założeniem programu języka polskiego było, aby uczeń dzięki lekturze wybitnych utworów piśmiennictwa, zapoznawał się z polską kulturą duchową na różnych etapach jej rozwoju, znał jej związki z kulturą zachodnioeuropejską, rozumiał i odczuwał wartości ideowe i formalne dzieł literackich, uświadamiał istotne cechy polskiego ducha narodowego, pogłębiał świadomość językową. Taki charakter miały wymienione

w programie w chronologicznej kolejności zagadnienia, skupione wokół osi programu, którą zatytułowano: *Idea narodu i Państwa w piśmiennictwie polskim jako podstawa orientacji i dążeń Polaków w świecie współczesnym*¹⁶¹. Ramowo zakreślone zagadnienia miały charakter syntetyczny, np. w odniesieniu do średniowiecza przewidziano tematy: *uniwersalistyczne cechy średniowiecznego poglądu na świat, ideały religijne i rycerskie, powstawanie polskiej kultury duchowej, początki języka i piśmiennictwa polskiego*. Ćwiczenia w mówieniu i pisanii obejmowały m.in. pisanie recenzji, referatów, prowadzenie dyskusji, sporządzanie notatek. Zagadnień z nauki o języku było

¹⁵⁹ Tamże, s. 46.

¹⁶⁰ Program nauki w liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Religia rzymskokatolicka, Lwów 1938.

¹⁶¹ Zagadnienia: powstawanie polskiej kultury duchowej, rola wieku złotego w dziejowym procesie formowania się polskiej kultury duchowej, znaczenie epoki oświecenia w rozwoju umysłowości polskiej, rola romantyzmu jako czynnika kształtującego kulturę i postawę duchową Polaków w wieku XIX i XX, rola pozytywizmu w kształtowaniu ducha i kultury narodowej polskiej, romantyczna postawa buntu i walki w literaturze od końca XIX w. do czasów wielkiej wojny, kształtowanie się polskiej kultury duchowej w związku z odbudową niepodległego państwa.

niewiele

i miały one charakter dość ogólny np.: *język jako środek ekspresji, język a życie społeczne, zależność stylu indywidualnego od struktury psychicznej i środowiska autora*¹⁶². Lista lektur była bardzo długa, co dawało nauczycielowi dużą swobodę wyboru, pewne utwory zostały jednak podkreślone, jako szczególnie ważne. Zaznaczono, iż mimo wyraźnego podkreślenia osi ideowej programu *byłoby całkowitym spaceniem intencji programu, aby nauczyciel dobierał z listy lektury wyłącznie utwory o tematach patriotycznych*¹⁶³. Swobodę nauczyciela ograniczały wymagania programu dotyczące chronologicznego porządku materiału, uwidaczniania związków i łączności pomiędzy poszczególnymi epokami oraz obowiązek przeprowadzania krótkich syntez na koniec omawiania każdej z nich. Różnice w programach dla poszczególnych wydziałów były niewielkie, to wymiar godzin miał narzucać bardziej pobieżne realizowanie pewnych zagadnień¹⁶⁴ i mniejszą ilość lektur wybranych na wydziałach matematyczno – fizycznym i przyrodniczym.

W oczach nauczycieli materiał przewidywany przez program licealny odpowiadał dawnemu, obowiązującemu w klasach VI-VIII gimnazjum, czyli nastąpiło po prostu ściśnięcie go w dużo mniejszym czasie (dawniej 12 godzin, teraz 10 w wydziale humanistycznym i 8 w pozostałych)¹⁶⁵.

Wśród uwag, jakie wystosowano pod kierunkiem licealnego programu języka polskiego, przeważały obawy związane z jego niedostosowaniem do programu gimnazjum. Z jednej strony zauważano, że oba wskazują częściowo na ten sam materiał, co w przypadku gorliwego nauczyciela gimnazjalnego, przedwcześnie analizującego

z uczniami pewne utwory, może doprowadzić do powtarzania tej samej pracy¹⁶⁶. Z drugiej jednak wskazywano na *zbyt wielki przeskok między tym, co może dać nowe gimnazjum a tym, co pragnie osiągnąć liceum*. Wiązało się to z poważnym

¹⁶² Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język polski. Wydział humanistyczny. (Projekt), Lwów 1937, s. 3-8.

¹⁶³ Tamże, s. 15.

¹⁶⁴ Autorzy programu dla wydziału matematyczno-fizycznego i przyrodniczego wskazywali, by syntetycznie potraktować okres średniowiecza, baroku i czasy porozbiorowe, ale przedromantyczne, ograniczając się do zagadnień niezbędnych dla zrozumienia ciągłości historycznego rozwoju polskiej kultury duchowej. Do zagadnień ważnych, wymagających większej uwagi zaliczono złoty wiek, romantyzm polski, pozytywizm, twórczość Wyspiańskiego i okres od r. 1914, a z nauki o języku – ćwiczenia w mówieniu i pisaniu - Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język polski. Wydział matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.

¹⁶⁵ M. Piątkiewicz, Język polski w gimnazjum i liceum, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 16, s. 246-247.

¹⁶⁶ B. Suchodolski, Liceum, s. 53.

potraktowaniem w liceum literatury pięknej, która w liceum *odzyskała swe własne prawa, w znacznym stopniu utracone w nowym gimnazjum, gdzie osią nauczania są utwory typu czytankowego*.

Dobrze oceniane na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” wkomponowanie w program nauki o języku, skrytykowane zostało w „Ogniwie” jako przejaw oporu przeciw specjalizacji, nieufności do nauki i podejścia „gospodarsko-amatorskiego”. O nastawieniu takim świadczyć miałyby także słabe wyodrębnienie zagadnień z zakresu teorii, historii i socjologii literatury, psychologii twórczości czy teorii stylistyki i języka, a także zbyt mały nacisk położony na fachową terminologię¹⁶⁷.

Na ogół podobało się ujęcie twórczości najwybitniejszych pisarzy oraz najważniejszych problemów ideowych i artystycznych w ramach poszczególnych okresów. *Program przeciwstawia się zarówno tym, którzy by chcieli zacieśnić rolę polonisty do prowadzenia ćwiczeń estetycznych, jak i tym, którzy by mu chcieli narzucić obowiązki uczenia o całej kulturze narodu. Między „estetyzmem” a „kulturoznawstwem” przechodzi program własną drogę, wymagając od polonisty wszechstronnego zapoznania z piśmiennictwem* – oceniał Bogdan Suchodolski¹⁶⁸. Polonistów szczególnie cieszyła elastyczność programu, obawiano się jednak jego przeładowania. Na ogół doceniono, iż program kładzie nacisk na wiedzę realną, unikając czystego formalizmu, bowiem zaplanowany został materiał z zakresu dziejów literatury i prądów kulturalnych, podczas gdy dawne programy ograniczały się do wskazania lektury, pozostawiając jej analizowanie nauczycielowi. Odezwał się jednak też głos wskazujący, że jest to podejście prowadzące jedynie w *otchłanie werbalizmu i doktrynerstwa bez doktryny* i wynika z kryzysu intelektualizmu¹⁶⁹.

Łacina

Język łaciński był przedmiotem obowiązkowym w liceum humanistycznym i klasycznym. Zakładano, że uczniowie powinni opanować język na tyle, aby móc biegle czytać, rozumieć podstawową treść tekstu i umieć go przetłumaczyć korzystając ze słownika. Kontakt z językiem i analiza tekstów miały wdrażać do jasnego myślenia, wypowiedzania się, a ich merytoryczna zawartość miała przybliżać kulturę antyczną i jej znaczenie dla Europy. Materiał zgrupowany został w 3 działach: lektura, życie i kultura

¹⁶⁷ J. Kulczycka-Saloni, *O liceach ogólnokształcących*, „Ogniwo” 1938/39, nr 1-2, s.9-10.

¹⁶⁸ B. Suchodolski, *Liceum*, s. 13.

antyku, nauka o języku. Nauczycielom przedstawiono szeroką listę lektur do wyboru. Jedynym ograniczeniem był obowiązek omówienia dzieł jednego z prozaików: Cyserona lub Tacyta i jednego z poetów: Wergiliusza lub Horacego¹⁷⁰.

Języki obce nowożytne

Program liceum ogólnokształcącego przewidywał możliwość uczenia się języka angielskiego, francuskiego lub niemieckiego. Konstrukcja programów i założone cele we wszystkich przypadkach były podobne. Uczniowie mieli rozumieć niezbyt trudne teksty różnych typów, poprawnie się wypowiadać ustnie i pisemnie na podstawowe tematy, znać charakterystyczne przejawy kultury i życia narodów, których język poznają¹⁷¹. Program podzielony został na trzy części: życie i kultura danego państwa (Anglii, Francji lub Niemiec) – przedstawione chronologicznie, z doбором utworów literackich; nauka o języku oraz ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Program zakreślony został ramowo, umieszczono jednak przykład jego rozwinięcia, zaznaczając, że w wydziale humanistycznym obowiązuje lektura i omówienie 3-4 dzieł literackich, 1-3 rozprawek popularno-naukowych oraz tekstów z czasopism. Programy innych wydziałów, gdzie język obcy nowożytny wyposażony był w mniejszą ilość godzin, nie różniły się istotnie, planowano jedynie mniej lektury tekstów literackich.

Wątpliwości nauczycieli budziło ujęcie w celach nauczania języków obcych nowożytnych problemów związanych z życiem społeczeństw danych krajów, wartościami ich kultury, porównaniem z kulturą polską. Uznawano, że są to zagadnienia zbyt trudne i wymagające tak dużej ilości materiału, że niemożliwe do zrealizowania. *Niemcy rozróżniają trzy typy germanistów: gramatyka, historyka literatury, estety.* *Polski germanista musi być wszystkim, podobnie jak i polonista, a oprócz tego musi być znawcą sztuki, kultury, historykiem, socjologiem, geografem, fizykiem, chemikiem, technikiem, znawcą stosunków politycznych itd.* – pisał Alfred Hodbod¹⁷². Zauważono także, że szeroki program z zakresu nauczania gramatyki nie odpowiadał przygotowaniu uczniów z zakresu gramatyki języka ojczystego.

¹⁶⁹ Tamże, s. 7; *Opinie o programach licealnych. Język polski*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 11, s. 157-159. J. Kulczycka-Saloni, op. cit., s. 10.

¹⁷⁰ *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język łaciński. Wydział humanistyczny (projekt)*, Lwów 1937, s. 3 nn.

¹⁷¹ *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język angielski. Wydział humanistyczny (projekt)*, Lwów 1937, s.3.

¹⁷² A. Hodbod, op. cit., s.226; J. Szewmin, *Opinie o programach licealnych. Język niemiecki*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 11, s. 160-162.

Historia

Cele postawione nauczaniu historii wyraźnie wskazywały na syntetyczny charakter programu – podkreślono tu znaczenie wiedzy dotyczącej udziału Polski w tworzeniu dziejów i kultury europejskiej, *zdobycie orientacji w historycznych podstawach form współczesnego życia ludzkiego*, uświadomienie i zrozumienie ciągłości zjawisk historycznych, czynników wpływających na rozwój narodów i państw, roli jednostki itp. Wskazano też na umiejętność korzystania ze źródeł i opracowań historycznych. Program główny nacisk kładł na samoistość i odrębność polskiej kultury, charakter i znaczenie państwa, jego podstawowe problemy, eksponując takie zagadnienia jak tworzenie się państwa polskiego, idea jagiellońska i rola Polski na wschodzie, siła militarna Polski, walka o dostęp do Bałtyku.

W programie historii zastosowano specjalną konstrukcję, dającą nauczycielowi dość szeroką możliwość wyboru zagadnień, ale gwarantującą jednocześnie, że zostanie zachowana pewna równowaga i specyficzny charakter nauczania w liceum, łączący pogłębienie wiedzy z jej uogólnieniem i nabyciem pewnych umiejętności. Program dla każdej z klas podzielony został na części (w układzie chronologicznym), w tych zaś wyróżniono dwa cykle zagadnień: A – dotyczący dziejów powszechnych i B – historii Polski. Część należących do nich zagadnień należało zrealizować obowiązkowo, inne pozostawiono do wyboru - oparte były często na podobnym materiale, ale różniły się ujęciem. Przykładowo w klasie II w cyklu B należało wybrać zagadnienie z następującej grupy: *Idea niepodległości i jej realizacja (1795-1918)*, *Polska myśl polityczna w związku z walkami zbrojnymi o samodzielność państwową (1795-1918)*, *Sprawa polska jako zagadnienie międzynarodowe i łączność zbrojnych poczynań Polski z ruchami wolnościowymi innych ludów*. Poszczególne zagadnienia pomyślane zostały jako zwarte jednostki, których materiał skupiony był według jednego, ściśle określonego tematu. *Pozwala to na pogłębienie nabywanej wiedzy przy jednoczesnym skoncentrowaniu myśli i pracy ucznia, nie dopuszczając do zagubienia się w masie szczegółowych wiadomości z najróżnorodniejszych dziedzin życia – pisali autorzy*¹⁷³. Szereg zagadnień miał charakter przekrojów podłużnych, podkreślających momenty dynamiczne, przełomowe. Zakładano, że dobór tematów przeprowadzony zostanie na początku roku, w porozumieniu z uczniami, nauczycielami innych przedmiotów, z uwzględnieniem zainteresowań młodzieży, przygotowania nauczycieli, zasobów

biblioteki. W każdej klasie należało zrealizować po 15 zagadnień, dobierając w klasie I z każdej grupy po 2 z cyklu A i 1 z cyklu B, zaś w klasie II – jednakowo po 2. Wskazuje to, że programie licealnym, w przeciwieństwie do gimnazjalnego i szkoły powszechnej, przeważać miały problemy z historii powszechnej. Projekt przygotowany dla wydziału humanistycznego zaproponowano także w matematyczno-fizycznym i przyrodniczym, nie wnosząc żadnych zmian, a dostosowanie do innego wymiaru godzin pozostawiając nauczycielom.¹⁷⁴

Po czteroletnim kursie gimnazjalnym, obejmującym całość dziejów od najdawniejszych czasów, dać w dwuletnim kursie licealnym raz jeszcze wykład tej całości, rozszerzony i pogłębiony, jest oczywiście rzeczą niemożliwą. Trzeba się decydować na skróty, na dopuszczenie różnych wariantów, na nierównomierne traktowanie poszczególnych okresów lub spraw. W tych warunkach ustalony przez Ministerstwo program historii jest jedynie możliwym, realnym rozwiązaniem – oceniał Bogdan Suchodolski¹⁷⁵.

W programach historii podobało się między innymi sformułowanie celów nauczania, układ materiału o charakterze cyklowo – zagadnieniowym, wyeksponowanie historii Polski, nacisk położony na samodzielną pracę ucznia. Zarzucano im zbyt małe zróżnicowanie w odniesieniu do poszczególnych wydziałów, nie najlepszy wybór zagadnień. W programie historii w największym stopniu uwzględniono pracę ze źródłem i literaturą naukową, przypominającą metody akademickie. Nauczyciele wskazywali jednak, że nie ma bibliotek umożliwiających samodzielną pracę uczniów, którą zresztą uważano za przedwczesną¹⁷⁶.

Zagadnienia życia współczesnego

W przypadku zagadnień życia współczesnego wątpliwości budziła sama nazwa przedmiotu. W pierwotnych propozycjach ministerialnych pojawiała się „nauka o państwie”, proponowano też między innymi skromną „naukę obywatelstwa”.

Jednakowy program obowiązywał we wszystkich wydziałach, przewidując 2 godziny nauki tygodniowo przez dwa lata. Postawiono przed nią następujące cele:

1. *Zdobycie takiego zasobu wiedzy, aby móc orientować się w strukturze narodowej, politycznej, społecznej, gospodarczej i kulturalnej państwa polskiego; poznanie jego*

¹⁷³ Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Historia. Wydział humanistyczny (projekt), Lwów 1937, s. 22.

¹⁷⁴ Tamże, s. 3, 19-20.

¹⁷⁵ B. Suchodolski, *Liceum*, s. 14, 53.

- dorobku dotychczasowego, uświadomienie najważniejszych zadań na przyszłość i zagadnień związanych z obroną państwa.*
2. *Kształcenie umiejętności obserwowania zjawisk życia współczesnego Polski i świata.*
 3. *Zaznajomienie z najważniejszymi pojęciami i terminami z zakresu nauk prawno-politycznych, socjologicznych oraz ekonomicznych.*
 4. *Na podstawie zrozumienia interesów ogólnopaństwowych uświadomienie roli i zadań jednostki w społeczeństwie i państwie oraz wyrobienie czynnej postawy wobec otaczającej rzeczywistości¹⁷⁷.*

W klasie I, kiedy uczniowie mieli poznać społeczny obraz środowiska przewidziano następujące grupy zagadnień: obserwacja środowiska lokalnego, rola wsi w całokształcie życia Polski, uprzemysłowienie i urbanizacja Polski, ogólna charakterystyka państwa ze stanowiska geograficznego i gospodarczego. W programie kl. II znalazły się bardziej szczegółowe zagadnienia, dotyczące państwa: dochód i dobrobyt społeczny w Polsce, ustrój społeczny i jego tendencje rozwojowe, *Państwo Polskie jako najważniejsza i nadrzędna grupa społeczna, Państwo Polskie jako samorządna jednostka polityczna, jednostka i państwo¹⁷⁸.*

Autorzy programu sugerowali, że formy pracy na zajęciach powinny być uzgadniane z uczniami, sami zaś doradzali zastosowanie podziału pracy. Szeroka swoboda nauczyciela dotyczyła także szczegółowego doboru materiału, wyboru tematów, kolejności ich realizowania i sposobu ujmowania, choć sformułowania zawarte w programie nie dopuszczały możliwości prezentowania własnych poglądów np. na rolę państwa. Za najlepsze rozwiązanie uważano powierzenie całości przedmiotu jednemu nauczycielowi, w sytuacji zaś, gdyby nie było wystarczająco kompetentnej osoby

w klasie I - nauczycielowi z przygotowaniem geograficzno-gospodarczym, a w klasie II – prawno-socjologicznym.

Wychodząc z założenia, że zadaniem przedmiotu jest zapoznanie młodzieży z najważniejszymi problemami życia politycznego, społecznego, gospodarczego i kulturalnego, skonstruowano program o charakterze empirycznym, praktycznym.

¹⁷⁶ A. Kłodziński, *Opinie o programach licealnych. Historia*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 11, s. 159-160; A. Hodbod, op. cit., s. 237.

¹⁷⁷ *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Zagadnienia życia współczesnego. Wydział humanistyczny, klasyczny matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt)*, Lwów 1937, s.3.

¹⁷⁸ Tamże, s. 3-9.

Pominięto w nim teorię ekonomii, socjologii czy prawa, zrezygnowano ze ścisłego usystematyzowania wiadomości. Tematy zgrupowane zostały w kilka cykli: wieś i jej rola w życiu Polski, uprzemysłowienie i urbanizacja Polski, ogólna charakterystyka państwa polskiego ze stanowiska geograficznego i gospodarczego, dochód i dobrobyt społeczny w Polsce, najważniejsze zagadnienia kulturalne Polski współczesnej, państwo jako forma organizacji narodu i społeczeństwa, podstawy organizacyjne państwa polskiego, jednostka i państwo. Część zagadnień przeznaczono do opracowania w szkole w oparciu o odpowiednio dobrany materiał, inne o charakterze ogólnym, wymagały samodzielnych przemyśleń. W związku z tym atakowano nawet programy, że wymagają od uczniów rozwiązywania problemów, które jeszcze nie zostały rozwiązane przez państwo, że są zbyt trudne. Obawy budziło na przykład wysunięcie na pierwsze miejsce obserwacji i poznawania środowiska lokalnego, uznawane za nadmiernie trudne i nie dające pełnego obrazu kraju, gdyż dotyczyłyby tylko miast, będących siedzibami liceów. Zauważono natomiast, że przy wyliczaniu najważniejszych zagadnień opuszczone zostały pewne ważne problemy, jak np. pieniądz, giełda, zasadnicze pojęcia prawne, komunikacja, potrzeba motoryzacji¹⁷⁹.

Bogdan Suchodolski następująco określa zadanie stojące przed nauczycielem tego przedmiotu: *Ma on wprowadzać młodzież w rozumienie współczesnego życia w Polsce, jego osiągnięć, potrzeb, konfliktów. Ukazując dynamikę jego przemian, nie będzie mógł traktować naszego „dziś”, jako chwili całkowicie samoistnej, będzie musiał uwzględnić dotychczasową tradycję naszych dróg rozwojowych oraz zarysowane wyraźniej zadania na przyszłość najbliższą*¹⁸⁰. Wątpliwości budziło jednak, kto sprostą temu zadaniu, wykazując się tak rozległą wiedzą. Obawiano się także ogólnikowości sformułowań w programie i jego elastyczność, uznając, że w przypadku tego przedmiotu może być to niebezpieczne.

Podobnie jak w przypadku języka polskiego, istnieje niebezpieczeństwo dublowania pracy wykonanej w gimnazjum (program licealny nawiązuje do programu historii i geografii w kl. IV gimnazjum), jeśli nauczyciel nie będzie potrafił uwydatnić innego ujęcia, dostosować wymagań. Ogólna konkluzja brzmiała jednak: *Program w tej formie, w jakiej podaje projekt, zasługuje jednak na wypróbowanie*¹⁸¹.

¹⁷⁹ *Opinie o programach licealnych. Zagadnienia życia współczesnego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 11, s. 162.

¹⁸⁰ B. Suchodolski, *Liceum*, s. 14-18.

¹⁸¹ Tamże, s. 54; *Opinie o programach*, s. 162-163.

Filozofia

Propedeutyczny kurs filozofii, jednakowy dla wszystkich wydziałów, przewidziany był w klasie II w wymiarze 3 godzin tygodniowo. Materiał obejmował głównie zagadnienia z logiki i psychologii, z pozostałych dziedzin filozofii ujęto tylko pojedyncze zagadnienia. Jej szerszy kontekst uczniowie mieli dostrzegać dzięki *uświadomieniu pierwiastków filozoficznych tkwiących w materiale naukowym szkoły średniej*. Nauce tego przedmiotu przypisywano niemałą rolę kształcącą i wychowującą, do celów zaliczając: *Zaprawienie młodzieży do jasnego i ścisłego myślenia i do takiegoż wyrażania się, do poprawnego rozumowania oraz rzeczowego i krytycznego ujmowania zagadnień; Uświadomienie czynników kształtujących postępowanie człowieka, by przez to pogłębić zrozumienie własnych i cudzych poczynań oraz wskazać drogę do wpływania na własne i cudze postępowanie*¹⁸². Zagadnienia skupione zostały w dwóch grupach: dotyczące poznania świata otaczającego (psychologia poznania, zarys logiki formalnej, elementy metodologii) i odnoszące się do postępowania człowieka (czynności, czynniki psychiczne, typy osobowości itp.). Autorzy tłumaczyli: *Wysunięcie na czoło programu zagadnienia poznania i działania odpowiada stanowisku filozofii w całokształcie nauki szkolnej, w której toku nauczanie tego przedmiotu występuje na samym końcu. Refleksja nad poznaniem pozwala uczniom rzucić okiem na drogę przebytą przez niego w czasie dotychczasowych jego studiów, refleksja nad działaniem człowieka wiąże naukę szkolną z praktyką życia, do którego ma szkoła przygotować*¹⁸³. Swobodę nauczycielowi filozofii dano poprzez umieszczenie w programie mniejszej ilości tematów, niż w praktyce mieli czasu do dyspozycji. Pozostałe godziny mogli wypełnić lekturą i omawianiem innych zagadnień. Zalecano im stosowanie różnorodnych metod: wykładowej, erotematycznej¹⁸⁴, eksperymentu, dyskusji.

W sprawie programu propedeutyki filozofii wypowiedział się między innymi profesor Władysław Tatarkiewicz. Zarzucił mu brak wyraźnego układu, głównej osi, twierdząc, iż ma on formę wielu luźno ze sobą powiązanych tematów. Uważał, że w przypadku filozofii zbytnia swoboda dana nauczycielowi nie jest korzystna. Wskazywał też na jednostronność programu dającego przewagę logice i psychologii. *Tak ujęta „filozofia” nie zaspokoi zainteresowań filozoficznych młodzieży, która będzie*

¹⁸² Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Filozofia. Wydział humanistyczny, klasyczny matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937, s. 3.

¹⁸³ Tamże, s. 7-8.

¹⁸⁴ Jest to metoda polegająca na rozbiciu tematu lekcji na szereg pytań stawianych uczniom i pobudzaniu ich w ten sposób do samodzielnego myślenia.

zaspokajała poza szkołą, bez kontroli i kierownictwa – ostrzegał Tatarkiewicz. Doradzał więc uzupełnienie programu o tematy „światopoglądowe”, należące do metafizyki, teorii poznania czy etyki, nie stawiające sobie jednak za zadanie wpojenia uczniom takiego czy innego poglądu na świat, a jedynie wyjaśniające główne zagadnienia i pojęcia¹⁸⁵.

Podobne spostrzeżenia miał Ludwik Chmaj. Wskazywał, że: *Konstrukcja programu budzi liczne wątpliwości ze stanowiska celów nauczania. Jednym bowiem z zadań nauczania filozofii ma być zaprawianie młodzieży do jasnego i ścisłego myślenia oraz krytycznego ujmowania zagadnień, tymczasem układ programu jest tego rodzaju, że nauczanie trzymające się jego linii wytycznych wcale nie może spełnić tego zadania*¹⁸⁶. Podsumowaniem analizy było ostre stwierdzenie: *chaotyczność programu, nauczania i metod może sprowadzić ze sobą jeden tylko skutek: całkowity upadek kultury filozoficznej w Polsce, bo tak przygotowani uczniowie nie nabiorą żadnych zainteresowań dla zagadnień filozoficznych*¹⁸⁷.

Geografia

Geografia występowała jedynie w programie wydziału przyrodniczego, gdzie przewidziano na nią 2 godziny tygodniowo każdego roku. Program klasy I obejmował wiadomości z geografii fizycznej, mineralogii i geologii. W klasie II przewidziany był kurs antropogeografii, który stanowił zupełną nowość w programie szkoły średniej, oceniano jako ciekawy i trafnie ujęty. Nabyta przez uczniów wiedza dotyczyć miała dwóch głównych zagadnień: procesu kształtowania się skorupy ziemskiej i wpływu czynników geograficznych na życie człowieka. Duży nacisk położono na rozwijanie umiejętności pracy z mapami, wykresami, materiałem statystycznym, badań terenowych, rozpoznawania skał itp. Pozostawiono nauczycielowi swobodę w określeniu głównej osi nauczania. W przykładowym rozwinięciu zaproponowano hasło: *poznawanie właściwości Ziemi jako terenu działalności człowieka*¹⁸⁸.

¹⁸⁵ W. Tatarkiewicz, *Opinie o programach licealnych. Filozofia*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 11, s.153-154.

¹⁸⁶ Dowodził to mówiąc, że program: rozбивa materiał psychologiczny na dwie odrębne części; zaciera różnice pomiędzy psychologią jako nauką opisową, empiryczną a logiką jako nauką formalną oraz epistemologią jako nauką filozoficzną; miesza ze sobą psychologię poznania, logikę i teorię poznania; łamie zasadę dydaktyczną, iż naukę należy rozpoczynać od rzeczy prostych; w części trzeciej jest zbyt lapidarny; wprowadza za wielką elastyczność w doborze zagadnień; dopuszcza się metodę dygresyjną, która zwiększy jeszcze bardziej chaos w głowie ucznia.

¹⁸⁷ L. Chmaj, *Opinie o programach licealnych. Filozofia*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 11, s. 155.

¹⁸⁸ *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Geografia. Wydział przyrodniczy. (Projekt)*, Lwów 1937, s. 3, 9-10; A. Czekalski, *Programy poszczególnych przedmiotów. Geografia*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 9-10, s. 134-135.

Biologia

Podstawowym celem nauczania biologii w liceum było: *Poznanie najważniejszych etapów stopniowego różnicowania się świata roślinnego i zwierzęcego na przykładach przedstawicieli wybranych grup. Zrozumienie zasadniczych procesów zachodzących w organizmach oraz poznanie najważniejszych praw i teorii biologicznych.* W związku z tym materiał obejmował zasady systematyki, teorię ewolucji, procesy rozmnażania, dziedziczenia, rozwoju, zagadnienia ekologiczne, higienę. W liceum przyrodniczym zaplanowano przeprowadzanie przez uczniów licznych eksperymentów, hodowli, badań mikroskopowych i nawet sekcji, traktowanych jako nadobowiązkowe¹⁸⁹. Poza wydziałem przyrodniczym liczba godzin była niewielka i w związku z tym uznano, że program *winien na tym poziomie wprowadzać młodzież w zrozumienie ważniejszych zagadnień biologicznych* na podstawie wiedzy zdobytej w klasach I i II gimnazjum. Dwuletnia przerwa w nauczaniu biologii bardzo to utrudniała, a brakowało czasu na powtarzanie¹⁹⁰.

Program oceniano krytycznie, zarzucając mu fragmentaryczność i zbytnią ogólnikowość przy braku dostatecznej ilości konkretnych informacji. Komisja TNSW proponowała nową konstrukcję programu dla liceum przyrodniczego, polegającą na półtorarocznym kursie systematycznym botaniki i zoologii, opartym o morfologie porównawczą i uwzględniającym w szerszym zakresie florę i faunę Polski. Ostatnie półrocze poświęcone by było na usystematyzowanie i powtórzenie wiadomości. Krytykowano również ujęcia w celach nauczania biologii sprawy wyrabiania poglądu na świat, jako prowadzącej do łatwych, powierzchownych uogólnień. Biologowie byli niezadowoleni także z nałożenia na nich obowiązku nauczania higieny uważając, że jest to zadanie lekarza szkolnego¹⁹¹.

Matematyka

Program matematyki dla wydziału matematyczno-fizycznego, w którym nauczyciele mieli do dyspozycji po 5 godzin w obu klasach, był rozbudowany. W zakresie algebry obejmował m.in.: potęgi, logarytmy, funkcje wykładnicze i logarytmiczne, ciągi liczbowe, pochodne funkcji; a zakresie nauczanej równoległej geometrii: funkcje trygonometryczne, geometrię wykreślną i analityczną.

¹⁸⁹ Program nauki w liceum ogólnokształcącym. *Biologia. Wydział przyrodniczy. (Projekt)*, Lwów 1937, s. 3 nn.

¹⁹⁰ B. Suchodolski, *Liceum*, s. 54.

Nadobowiązkowo w materiale mogły znaleźć się elementy kombinatoryki i rachunku prawdopodobieństwa, liczby zespolone, całki, rzut środkowy, obroty perspektywiczne. Nauczanie matematyki miało na celu także nabycie szeregu umiejętności m.in.: *jasnego i dokładnego wyrażania myśli za pomocą słów i symboli, nabycie wprawy w prowadzeniu rozumowań matematycznych, osiągnięcie sprawności w rozwiązywaniu zadań i wykonywaniu rachunków oraz pewnej wprawy w kreśleniu*¹⁹².

Natomiast w innych wydziałach, a zwłaszcza humanistycznym i klasycznym, zakres materiału przewidzianego do realizacji na 2 godzinach tygodniowo był bardzo ograniczony, spis zagadnień mieścił się tu na 2 stronach niewielkiego formatu. Znalazły się w nim najważniejsze pojęcia z szerszej wersji programu, podstawowe zastosowania, a do celów zaliczono *nabycie wprawy w przeprowadzaniu nietrudnych rozumowań matematycznych i rachunków*¹⁹³.

Dobór materiału z matematyki był jednym z najbardziej dyskusyjnych, właściwie każdy z działów budził wątpliwości, opinie zaś były bardzo podzielone. Często krytykowano nadmierne wyeksponowanie geometrii wykreślnej, pominięcie pewnych ważnych zagadnień z arytmetyki i algebry (kombinatoryka, dwumian Newtona, procenty składane, liczby zespolone), stereometrii. Zarzucano pozbawionemu elastyczności programowi przeładowanie, a także nieliczenie się ze słabym przygotowaniem wyniesionym przez uczniów z gimnazjum. Chwalono różnorodność materiału, bardziej interesującego niż dawne programy klas VII i VIII matematyki¹⁹⁴.

Fizyka

Fizyki zupełnie samodzielnie nauczano w liceum przyrodniczym, z astronomią - w matematyczno-fizycznym, a z chemią i astronomią – w humanistycznym i klasycznym. Oczywiście program najbardziej rozbudowany przewidziano dla drugiego przypadku. Obok poznania praw i zjawisk fizycznych założono tu m.in. wdrożenie młodzieży do pracy laboratoryjnej. Program klasy I (5 godz. tygodniowo) obejmował

¹⁹¹ A. Czekalski, *Przedmioty grupy matematyczno-przyrodniczej w programie liceum (w świetle dyskusji wewnętrznej w TNSW)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 9-10, s. 130; tenże, *Programy poszczególnych przedmiotów. Biologia*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 9-10, s. 135-136.

¹⁹² *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Matematyka. Wydział matematyczno-fizyczny. (Projekt)*, Lwów 1937, s. 3 nn.

¹⁹³ Tamże, s. 3.

¹⁹⁴ A. Czekalski, *Programy poszczególnych przedmiotów. Matematyka*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 9-10, s. 131-133.

elementy mechaniki, nauki o cieple, nauki o promieniowaniu i astronomii; zaś klasy II (4 godz.) – naukę o elektryczności i zagadnienia z astrofizyki¹⁹⁵.

Program fizyki oceniany był wysoko, choć zarzucano mu pewną ogólnikowość. Sprawdzał się zwłaszcza w wydziale matematyczno-fizycznym, do którego trafiała młodzież uzdolniona. W pozostałych wydziałach był przeładowany, nauczyciele proponowali wykreślenie pewnych działów. Odzywały się głosy domagające się wydzielenia z niego astronomii i chemii, co jednak nie było realne ze względu na brak specjalistów, którzy mogliby poprowadzić te przedmioty¹⁹⁶.

Chemia

Nauczanie chemii jako przedmiotu samodzielnego prowadzono tylko w liceum przyrodniczym, w matematyczno-fizycznym połączono ją z mineralogią i geologią (na które przeznaczono ¼ czasu w klasie I), zaś w humanistycznym i klasycznym – dodano do fizyki i astronomii, ograniczając tylko do podstawowych zagadnień. Zarówno w wydziale przyrodniczym, jak i matematyczno-fizycznym przeważał materiał z chemii nieorganicznej: metale lekkie, metale ciężkie, niemetale, zaś na chemię organiczną przeznaczono jedynie 1/3 godzin w jednym roku nauczania. Duży nacisk położono na przeprowadzanie przez uczniów ćwiczeń laboratoryjnych, o charakterze ilościowym i jakościowym¹⁹⁷.

Program chemii chwalony był za zbliżenie do życia i oryginalny układ. Zarzucano mu natomiast przeciążenie materiałem teoretycznym. Przedstawiciele innych dyscyplin przyrodniczych twierdzili natomiast, iż nie powinno się włączać do programu chemii geologii historycznej, której nauczyciel tego przedmiotu nie będzie potrafił nauczać¹⁹⁸.

Z pozytywną oceną, choć nie u wszystkich, spotkało się połączenie chemii z mineralogią w wydziale matematyczno-fizycznym i były nawet głosy domagające się analogicznej zmiany w liceum przyrodniczym¹⁹⁹. Z drugiej strony jednak niektórzy uważali, że rezygnacja z oddzielnego nauczania geologii i mineralogii zuboży wiedzę uczniów.

¹⁹⁵ *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Fizyka z astronomią. Wydział matematyczno-fizyczny. (Projekt)*, Lwów 1937, s. 3 nn.

¹⁹⁶ A. Czekalski, *Programy poszczególnych przedmiotów. Fizyka „Przegląd Pedagogiczny” 1937*, nr 9-10, s. 133-134.

¹⁹⁷ *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Chemia. Wydział przyrodniczy. (Projekt)*, Lwów 1937; *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Chemia z mineralogią i geologią. Wydział matematyczno-fizyczny. (Projekt)*, Lwów 1937.

¹⁹⁸ A. Hodobd, op. cit., s. 231; A. Czekalski, *Przedmioty*, s. 130-131.

¹⁹⁹ A. Czekalski, *Przedmioty*, s. 131.

Przysposobienie wojskowe

Zajęcia z przysposobienia wojskowego w wymiarze 2 godzin tygodniowo w obu latach nauki, prowadzone były oddzielnie dla chłopców i dziewcząt, w oparciu o różne programy. Wspólnym celem nauczania było *utrwalanie i praktyczne stosowanie nabytych wiadomości z zakresu obrony kraju*. Cele postawione specjalnie młodzieży męskiej to: *wyrobienie podstawowych cnót żołnierskich; ćwiczenie sprawności wojskowej w zakresie służby szeregowego*. Program przewidywał zajęcia za strzelectwa, walki (zachowania się w polu), służby i wyszkolenia zawodowego. Przed młodzieżą żeńską postawiono zaś cele następujące: *wyrabianie poczucia podstawowych obowiązków* *obrony* *państwa* *i ćwiczenie sprawności technicznych wojskowych służb pomocniczych w ratownictwie sanitarnym, obronie przeciwlotniczo-gazowej i łączności*. Zajęcia dotyczyły więc strzelectwa, ratownictwa, łączności i służby²⁰⁰.

Rysunek

Rysunek był przedmiotem obowiązkowym w liceach matematyczno-fizycznych i przyrodniczych, uczniowie pozostałych mogli go wybierać na różnych etapach nauki jako przedmiot nadobowiązkowy. Stwarzało to problemy organizacyjne, gdyż nie istniała możliwość nauczania go w grupach i trzeba było łączyć tych, którzy uczyli się go od dawna, jak i bardzo krótko. Stąd też odzywały się głosy, aby przedmiot ten uczynić obowiązkowym dla wszystkich uczniów, kosztem np. zajęć praktycznych²⁰¹. Program obejmował szkice z natury, studia rysunkowe, kolorystyczne, kompozycje form plastycznych, a w wersji obowiązkowej także rysowanie brył, rysunek perspektywiczny, rysunek techniczny²⁰².

Przedmiotem nadobowiązkowym we wszystkich wydziałach był śpiew i muzyka. Skoncentrowano się tu przede wszystkim nauczaniu zespołowej gry na instrumencie i śpiewu zespołowego dążąc do *wytworzenia nawyku do śpiewania przy obcowaniu gromadnym*²⁰³.

²⁰⁰ Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Przysposobienie wojskowe. Wydział humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937, s. 3, 6.

²⁰¹ A. Hodbod, op. cit., s. 234.

²⁰² Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Rysunek. Wydział matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937; Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Rysunek. Wydział humanistyczny i klasyczny. Przedmiot nadobowiązkowy. (Projekt), Lwów 1937.

²⁰³ Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Rysunek. Wydział humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. Przedmiot nadobowiązkowy. (Projekt), Lwów 1937, s.3.

W liceum matematyczno-fizycznym i przyrodniczym jako przedmiot nadobowiązkowy wprowadzono też zajęcia praktyczne. Zajęcia były oddzielne dla dziewcząt i chłopców. Polegały głównie na nauce projektowania przedmiotów, obsługi urządzeń technicznych, sprzętu sportowego, introligatorstwa²⁰⁴.

* * *

Cechą charakterystyczną programów licealnych była ich ramowość. Swoboda przyznana nauczycielowi była tu dużo dalej posunięta niż w przypadku szkół innych typów, gdzie także wprowadzono znaczną elastyczność. Miało to na celu nie tyle dowartościowanie nauczycieli licealnych, co zrealizowanie zadania tej szkoły, jakim było pogłębienie pewnych fragmentów wiedzy, jej ugruntowanie i wyrobienie umiejętności związanych z jej zdobywaniem. Narzucanie szczegółowego programu miałoby się

z celem, gdyż zaplanowane tematy mogłyby się rozmijać z zainteresowaniami uczniów, naukowym przygotowaniem nauczyciela, możliwościami technicznymi pracowni, zawartością bibliotek itp. Najczęściej stosowanym przez autorów rozwiązaniem było więc przedstawienie zestawu ogólnie sformułowanych haseł, wskazujących zakres tematyki zajęć, bez wyszczególnienia konkretnych zagadnień, które należało omówić. Przybliżyć nauczycielom ową koncepcję miały umieszczane w programach tzw. przykłady rozwinięcia, które zapewne mniej twórczym jednostkom służyły za właściwy program nauczania. Nieco inne rozwiązanie zastosowano w wypadku języków obcych, gdzie nauczyciel otrzymywał szeroką listę lektur do wyboru. Najbardziej skomplikowany układ miał program historii, gdzie swoboda nauczyciela polegała na wyborze spośród wielu zaproponowanych wariantów zagadnień, ale bez możliwości realizacji własnej, odrębnej koncepcji. Największą swobodę uzyskali nauczyciele filozofii, którzy część godzin mieli zagospodarować według swego uznania.

Niewątpliwie rozwiązanie takie stworzono z myślą o dobrych, świetnie przygotowanych merytorycznie, twórczych i aktywnych nauczycieli, którzy w ten sposób uzyskiwali możliwość realizowania swych pasji. Ci obdarzeni mniejszą wyobraźnią

i mniej samodzielni, ale rozumiejący ideę także mogli sobie nieźle radzić, korzystając z podpowiedzi zawartych w programie. Największe niebezpieczeństwo wypaczenia

²⁰⁴ Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Zajęcia praktyczne. Wydział matematyczno-fizyczny i

koncepcji wiązało się z nauczycielami przyzwyczajonymi do schematów, którzy nie wyobrażali sobie innego modelu pracy, niż ten do którego przywykli przez lata. Mogli oni interpretować programy licealne tak, aby możliwie zbliżyć je do dawnych, bądź powtórzyć w ciągu dwóch lat całość wiedzy szkolnej, co oczywiście miało się z celem.

Inną cechą charakterystyczną programów licealnych był ich wysoki poziom naukowy, zwłaszcza w zakresie przedmiotów kierunkowych dla danego wydziału. Nie unikano tu fachowej terminologii, przedstawiania najnowszych osiągnięć nauki, rozważania kwestii dyskusyjnych. Wiąże się z tym kolejna cecha, a mianowicie wdrażanie uczniów do pracy badawczej. Laboratoria i pracownie w przypadku przedmiotów ścisłych, a biblioteka dla humanistycznych, stanowić miały miejsce pierwszych samodzielnych, choć kierowanych i nadzorowanych przez nauczyciela badań. Samodzielność i aktywność uczniów zaznaczona została też w innych miejscach – mieli oni uczestniczyć w doborze zagadnień do realizacji, prowadzić dyskusje, wyrażać własne poglądy.

Programy licealne odróżniało od gimnazjalnych i szkół powszechnych znacznie słabsze wyeksponowanie treści wychowawczych i ideologicznych. Sformułowania dotyczące wychowania państwowego pojawiały się w pojedynczych zdaniach, często dopisanych na końcu programu, w niektórych nie było ich wcale. Sytuację tę tłumaczyć można ogólnym charakterem programów oraz wiekiem uczniów, już w dużej mierze ukształtowanych, a w każdym razie wymagających oddziaływania na wyższym poziomie. Autorzy poszczególnych programów mogli się czuć zwolnieni z umieszczania treści związanych z wychowaniem państwowym ze względu na pojawienie się specjalnego przedmiotu – zagadnień życia współczesnego. Trzeba jednak zauważyć, że i materiał zaplanowany do tego przedmiotu miał bardzo konkretny, naukowy charakter, a ewentualne nadanie mu wymowy propagandowej zależało od prowadzącego zajęcia nauczyciela.

„Przegląd Pedagogiczny” tymczasowe programy ocenił wysoko. *Liceum ogólnokształcące powinno tak wychowywać młodzież, aby mogła w życiu narodu i państwa odegrać rolę, do której z racji swego wykształcenia będzie powołana. Wykształcenie ogólne pojmuję się jako organiczny zespół wiadomości potrzebnych do wyrobienia poglądu na świat oraz do zrozumienia obowiązków wobec własnego*

państwa. W programach licealnych kładzie się przeto nacisk na tę wiedzę, która może przyczyniać się do wyrabiania poglądu na świat, na tę wiedzę która pogłębia intelektualnie i uczuciowo łączność jednostki z narodem i państwem, z ziemią, na której ma ona żyć i działać - pisano. Zadowolenie budziła decyzja wprowadzenia czterech wydziałów, zgodnie z postulatami środowisk nauczycielskich. Podobał się także sens, jaki nadano sprofilowanemu kształceniu licealnemu, nie polegający na specjalizacji naukowej czy zawodowej, ale na pogłębieniu i zindywidualizowaniu wykształcenia ogólnego²⁰⁵.

Ważne są wnioski, jakie z nowych programów wyciągali dla siebie nauczyciele: *Wszystko to wymaga od nas nowej postawy i nakłada na nas więcej niż dotychczas obowiązków. Przede wszystkim wewnętrzną łączność i jednolitość, jaka cechuje całość programu wyklucza zasklepienie się w swej specjalności, a natomiast zmusza do gruntownego poznania całokształtu tego programu oraz wzajemnego porozumiewaniu się z nauczycielami innych przedmiotów. Swoboda w doborze i ujęciu materiału nauczania wymaga na początku każdego roku szkolnego opracowania własnego, szczegółowego planu pracy, przystosowanego do danego zespołu młodzieży; wymaga troskliwego wyboru takiego podręcznika, który by odpowiadał warunkom pracy w danym liceum; nakłada obowiązek przemyślenia zagadnienia metody nauczania; przygotowania odpowiednich pomocy naukowych; dokładnego poznania poziomu intelektualnego młodzieży, jej zainteresowań i uzdolnień. Nadto w końcu drugiego roku nauki licealnej nauczyciel będzie obowiązany poinformować uczniów o stosunku szkolnego zakresu danego przedmiotu do wykładanego na wyższych uczelniach, o kierunkach badań, o zawodach, do jakich dane studium przygotowuje, o tym jak się w danej dziedzinie przedstawia rynek pracy itp. Wszystkie możliwości, wobec których program licealny stawia nauczyciela, będą odeń wymagać inicjatywy i pomysłowości, będą go zmuszać do pracy nad sobą, do zainteresowania się nowymi zdobyczami wiedzy, a nawet do samodzielnej pracy naukowej²⁰⁶. Takie zadania stawiane przed nauczycielem spostrzegane były niekiedy jako nadmiernie obciążające. Pojawiały się głosy, że duża swoboda pozostawiona nauczycielowi jest właściwie przerzuceniem nań zadań leżących w kompetencjach Wydziału Programowego MWRiOP i oczekiwanie, iż sprostą on im lepiej, niż specjalnie do tego powołane władze oświatowe jest nieuzasadnione. Jest to niewątpliwie zaszczytny dla nas dowód zaufania – pisał*

²⁰⁵ Tamże, s. 66.

A. Czekalski, przedstawiając listę wątpliwości zgłoszonych przez członków TNSW. Obawiano się, że ramowość programów będzie umożliwiała utrzymanie się utartych nawyków, niezgodnych z duchem nowego programu, utrudni korzystanie z podręcznika, spowoduje dowolność interpretacji i oczekiwań dyrektorów i wizytatorów, spowoduje znaczne różnice pomiędzy przygotowaniem abiturientów różnych szkół, co utrudni pracę wyższych uczelni itp.²⁰⁷

W przeciwieństwie do TNSW, które pomimo wielu zastrzeżeń dość przychylnie przyjęło nowe programy, środowisko ZNP odniosło się do nich zdecydowanie krytycznie, choć nie poświęciło im tyle uwagi. J. Kulczycka-Saloni wypowiadając się na łamach „Ogniwa” zanegowała podstawowe założenia programów. Położenie nacisku na wiedzę rzeczową, a nie na kształcenie formalne tłumaczyła prosto: *ważne jest nie to jak, ale co myśli obywatel*. Troskę o wyrobienie poglądu na świat ucznia nazwała *przesunięciem punktu ciężkości z kształcenia inteligenta na kształcenia obywatela lojalnego i karnego*, który to *ma mieć psychikę żołnierza, gotowego do walki w czasie wojny, do karnej, posłusznej pracy w czasie pokoju*. Dążenie do ukształtowania osobowości wychowanka, jego poglądów, do zaspokojenia jego wszystkich zainteresowań, określiła jako „hodowlę” w szkole „totalnej”. Uznała, że narzucenie elastyczności programu to w rzeczywistości ograniczenie dla nauczyciela, „niewola”, „ostateczne skrępowanie”²⁰⁸.

Krytyka programów licealnych w dużej mierze wiązała się z brakiem akceptacji dla założeń reformy. Uważano, iż nie jest możliwe opracowanie dobrych programów stanowiących zamkniętą całość dla zaledwie dwóch lat nauki. Opinię taką wyrażał m. in. prof. Władysław Tatarkiewicz, wskazując jeszcze w 1936 r. na nadmierne przeciążenie programów licealnych: *Zyska się przez łączne ułożenie programów gimnazjum i liceum. Fatalną stroną reformy szkolnictwa było, że właśnie były one robione oddzielnie. Pewne przedmioty, jak historia, zamykają cały swój cykl w gimnazjum by potem rozpoczynać go na nowo w liceum. Temu defektowi można by zapobiec*²⁰⁹. Co ważne, podobne propozycje pojawiały się później, już po rozpoczęciu przez licea działalności. Domagając się w 1938 r. pewnych zmian w ustroju szkolnym, Bolesław Pochmarski mówił: *Rozbicie programu nauki [dawnego gimnazjum] na 3*

²⁰⁶ Tamże, s. 67.

²⁰⁷ A. Czekalski, *Przedmioty*, s. 128.

²⁰⁸ J. Kulczycka-Saloni, op. cit., s. 7-8.

²⁰⁹ *Posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego 24 listopada 1936 r.* „Przegląd Pedagogiczny” 1936, nr 18, s. 292-293.

cykle programowe: program V i VI klasy szkoły powszechnej, program gimnazjalny oraz licealny, musi być usunięte na rzecz jednolitego programu, obejmującego całość związaną ze sobą, a przynajmniej na przestrzeni sześciu klas (gimnazjum i liceum) dającego wspólną podstawę wychowawczo - dydaktyczną. Obok tego zwracał on uwagę na nadmierne oparcie programów na wzorcach zachodnich, polegające na położeniu akcentu na wychowanie techniczno-gospodarcze i fizyczne. Opowiadał się za wzmocnieniem w wychowaniu ducha narodowego przez wychowanie religijno-moralne i kulturalno-artystyczne²¹⁰.

Trudności związane z realizacją programu licealnego tłumaczono niedostatecznym przygotowaniem gimnazjalnym, które wbrew założeniom nie dawało młodzieży obrazu całości wiedzy przewidzianej w programie. *Można było w swoim czasie uniknąć wielu trudności, gdyby przy układaniu programu gimnazjum miano na względzie również program liceum i dbano o pewien podział pracy pomiędzy te dwa stopnie nauczania: gruntowne przerobienie tematu w gimnazjum uwalniało by liceum od ponownego jego traktowania; zwężenie zakresu objętego przez program każdej ze szkół pozwoliło by na większe jego pogłębienie. Niestety, zarówno sam ustrój szkolnictwa, jak i brak planu programu całości od początku jego realizacji skazał obydwie stopnie szkoły średniej na dążenie do zamkniętych całości, w których szerokość zakresu została okupiona powierzchownym, zbyt pośpiesznym ujęciem(...) Konieczność liczenia się z realnymi warunkami zmusiła autorów do wielokrotnego ponownego podejmowania tematów, opracowanych już w gimnazjum, kosztem głębszego ujęcia tematów nowych -* pisał A. Czekalski²¹¹.

Na tej podstawie np. nauka literatury czy historii na stopniu licealnym, która operuje wyłącznie metodą zagadnień i przekrojów, zostawionych do wyboru, pomimo swego wysokiego, istotnie kształcącego poziomu staje się za trudną dla ogółu uczniów, spośród których tylko wybitnie uzdolnieni mogą sobie z tą metodą pracy dać radę - mówił Bolesław Pochmarski²¹². Rodzi się tu jednak pytanie, czy przyczyny takiego

²¹⁰ Tłumaczył to następująco: *W pracy pedagogicznej i dydaktycznej, obrazowo mówiąc, mniej niechaj będzie rozumowej, drobiazgowej analizy „Ody do młodości”, a znacznie więcej dynamiki i ducha „młodości”, ducha idealizmu szlachetnego i porywającego romantyzmu czynu, zbyt może dzisiaj usuwanego z oddziaływań wychowawczych na rzecz realizmu i zmysłu praktycznego, co jakże łatwo prowadzi w obecnych czasach do egoizmu i zmaterializowania, do zbrutalizowania życia i odwrócenia od jego naczelných zadań i dążeń w sferze kultury duchowej - Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 24-25, s.373.*

²¹¹ A. Czekalski, s. 128-131.

²¹² *Z debat sejmowych nad budżetem oświaty, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 7-8, s. 94.*

stanu rzeczy nie należałoby upatrywać w odejściu od pierwotnie planowanego, elitarnego charakteru liceum, w którym znaleźliby się wyłącznie uczniowie najbardziej uzdolnieni?

Podstawową trudnością, z jaką się spotykali nauczyciele licealni był brak podręczników i niedostateczne wyposażenie pracowni. W większości przypadków zmuszeni byli do korzystania z dawnych książek, przeznaczonych dla klas VI, VII, VIII 8-letniego gimnazjum. Opóźnienia w ukazywaniu się podręczników, obok względów natury technicznej i finansowej, spowodowane były dużą trudnością wiążącą się z ich przygotowaniem. Potrzebny był tu nowy typ książki, pośredni między podręcznikiem gimnazjalnym a akademickim. Sprawę dodatkowo komplikowała elastyczność wprowadzonych programów. Mało było też odpowiednich książek pomocniczych – dostosowanych do potrzeb ucznia encyklopedii, zbiorów tekstów, monografii itp.²¹³

Ministerstwo deklarowało chęć wprowadzenia zmian w programach, jeśli będą zgodne opinii na ten temat. Zapowiadano między innymi, że zostanie w materiale nauczania wyraźnie wyodrębniony wspólny, obowiązujący wszystkich zrąb, ograniczona zostanie nadmierna elastyczność. Natomiast kwestie spotykające się z rozbieżnymi ocenami, takie jak nastawienie światopoglądowe programów, miały pozostać bez zmian²¹⁴. W celu dokładnego prześledzenia realizacji programu liceum ogólnokształcącego MWRiOP utworzyło przy Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie państwowe liceum ogólnokształcące im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich, nad którym nadzór sprawował rektor uniwersytetu. W r. szk. 1938/39 uruchomiono tam trzy wydziały: matematyczno-fizyczny, przyrodniczy i humanistyczny²¹⁵.

Trudności, które pojawiły się już w pierwszych miesiącach pracy liceów wynikały z faktu, że ich programy układane były w okresie, gdy nie można było ocenić jak sprawdzą się programy gimnazjalne i jakie będzie faktyczne przygotowanie młodzieży rozpoczynającej naukę w liceum. Te zaś rozczarowały, co spowodowane było wieloma czynnikami – warunkami pracy, postawą nauczycieli i rodziców, słabym przygotowaniem na poziomie szkoły powszechnej itd. Wiele wskazywało na to, że oczekiwania w stosunku do nowej szkoły i jej uczniów były zbyt wysokie. Społeczeństwo nie było przekonane do elitarnego charakteru liceum ogólnokształcącego i nie dopuściło do przeprowadzenia rzeczywistej surowej selekcji. *W liceach zatem*

²¹³ B. Suchodolski, *Liceum*, s. 49-50.

²¹⁴ *Konferencja w sprawie programów licealnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 12-13, s. 171-172.

znalazł się materiał niejednorodny; obok istotnie dobrych uczniów – słabizna, zwłaszcza w liceum przyrodniczym, które [...] stało się azylem dla repetentów gimnazjum starego typu i dla słabych uczniów z gimnazjum nowego ustroju, którzy nie nadawali się do innych typów liceum ogólnokształcącego – oceniał Alfred Hodbod²¹⁶.

8. Programy zakładów kształcenia nauczycieli.

Program nauki w klasie I państwowego liceum pedagogicznego został wprowadzony rozporządzeniem MWRIOP z 23 lipca 1937 r.²¹⁷ Tok nauki został zaplanowany w taki sposób, że przedmiotów pedagogicznych nauczano we wszystkich klasach, natomiast zasadniczy kurs przedmiotów ogólnokształcących, mający na celu poszerzenie i pogłębienie wiadomości zdobytych w gimnazjum, trwał tylko przez dwa pierwsze lata. W ostatnim roku uczeń wybierał z tej grupy jeden czy dwa interesujące go przedmioty, dzięki którym wdrażał się do samodzielnej pracy umysłowej.

Plan godzin w liceum pedagogicznym

Przedmiot	Klasy			
	I	II	III	razem
OBOWIĄZKOWE				
Religia	2	2	1	5
Język polski	4	4	2	10
Historia	3	3	-	6
Matematyka	3	2	-	5
Fizyka i chemia	3	-	-	3
Geografia	-	3	-	3
Biologia	3	2	-	5
Praca własna ucznia (przedmioty do wyboru)	-	-	6	6
Psychologia	3	-	2	5
Nauczanie i wychowanie w szkole powszechnej	-	6	6	12
Pedagogika z historią wychowania	-	-	6	6
Życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego	3	3	3	9
Przysposobienie wojskowe	2	2	2	6
Rysunek	3	2	Razem:	Razem:
Zajęcia praktyczne	-	2	3	10
Śpiew łącznie z chórem	3	3	1	7
Ćwiczenie cielesne	2	2	2	6
Ogółem:	34	36	34	104
Ponadto: 2 godz. tygodniowo przysposobienie sportowego na klasę				
NADOBOWIĄZKOWE				
Gra instrumentalna	1-2	1-2	1	3-5
Język obcy nowożytny	2	2	-	4

Źródło: Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania, Lwów 1938, s. 21.

²¹⁵ Referaty na posiedzenie, s. 34.

²¹⁶ A. Hodbod, op. cit., s.224.

²¹⁷ Dz. Urz. MWRIOP 1937, nr 9, poz. 307, s. 346.

Zakres materiału przedmiotów ogólnych przewidziany programem był zbliżony do obowiązującego w liceum ogólnokształcącym, na wydziałach nie specjalizujących się w danym przedmiocie. Specyfikę szkoły oddawało podkreślenie zagadnień kulturalnych

i wychowawczych, a także tych które odgrywały szczególną rolę w programie szkoły powszechnej. I tak na przykład w programie języka polskiego znalazło się znacznie więcej nauki o języku, niż w liceach ogólnokształcących, w tym takie tematy jak zależność języka od stopnia rozwoju umysłowego oraz ćwiczenia z dykcji. Układ materiału z biologii przypominał trochę szkołę powszechną, obejmując m.in. prace w ogrodzie według pór roku. W programie przedmiotów ogólnokształcących przeznaczonych do wyboru przez uczniów klasy III, obok poszerzenia wiadomości, częściowo ukierunkowanego przyszłym zawodem (na języku polskim uczniowie poznawali m.in. literaturę i teatr dla dzieci) znajdowały się także elementy metodyki.

Uwzględnienie kryterium ideowo-wychowawczego przy doborze materiału nauczania jest szczególnie ważne w liceum [pedagogicznym], nie tylko dlatego że młodzież przeżywa okres tworzenia i harmonizowania elementów, składających się na pogląd na świat, ale także ze względu na rozpoczynanie samodzielnej pracy zawodowej bezpośrednio po ukończeniu liceum pedagogicznego – napisali autorzy programu²¹⁸. Chodziło więc już nie tylko o ukształtowanie postaw młodzieży, ale też o przygotowanie jej do wychowywania innych w duchu obowiązującej doktryny, co czyniło zadanie znacznie poważniejszym. Dla realizacji tego celu utworzono nowy, obowiązujący we wszystkich klasach przedmiot – „Życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego”. Łączył on elementy wielu dziedzin, opierając się na szczegółowej, wieloaspektowej analizie środowiska i badaniu życia zbiorowego dzieci. Dopelnienie programu teoretycznymi wiadomościami dotyczącymi życia współczesnej Polski miało na celu ukazanie szerszego kontekstu obserwowanych zjawisk. Połączenie to wyglądało jednak dosyć sztucznie. Do grupy przedmiotów pedagogicznych należała psychologia. Jej kurs zaczynał się od podstaw psychologii ogólnej, przez rozwojową, po problemy bezpośrednio związane z zawodem dotyczące uczenia się i nauczania, indywidualności ucznia, jego uzdolnień itp. „Nauczanie i wychowanie w szkole powszechnej” było podstawowym przedmiotem zapoznającym z

teorią i praktyką pracy nauczycielskiej. Obejmował obserwacje dziecka w szkole, teoretyczne przygotowanie do pracy szkolnej, ćwiczenia w nauczaniu i prowadzeniu innych zajęć szkolnych - początkowo współudział w przygotowywaniu zajęć, potem samodzielne prowadzenie lekcji w obecności innych licealistów, wreszcie praktyka indywidualna²¹⁹.

Ogólnie zarysowany program pedagogiki często odwoływał się do własnych doświadczeń młodzieży, ich wspomnień z okresu dzieciństwa i aktualnych obserwacji. Włączono do niego szereg zagadnień z historii wychowania, zmierzając do uwypuklenia zależności pomiędzy warunkami życia społecznego a wychowaniem (takie zagadnienia jak: *społeczeństwo a osobowość – droga do rozwoju narodu i jego kultury oraz potęgi państwa przez rozwój osobowości obywateli*), wskazując drogi rozwojowe szkolnictwa²²⁰.

Programy rysunków, zajęć praktycznych i ćwiczeń cielesnych obejmowały szereg umiejętności niezbędnych nauczycielowi szkoły powszechnej, np. rysowania na tablicy, tańców i zabaw ruchowych.

Program liceum pedagogicznego oceniany był wysoko. Podkreślano podniesienie poziomu kształcenia w porównaniu z seminariami nauczycielskimi, praktyczne, „życiowe” nastawienie, dobre zaplanowanie praktyk pedagogicznych. *Program liceum pedagogicznego akcentował bardzo mocno, że liceum może dać tylko podstawę niezbędną do rozpoczęcia pracy zawodowej i do dalszego samokształcenia, ale że obowiązki nauczyciela będą wymagać stałego wysiłku, by dostosować się do swoistych warunków pracy, by stale dopełniać swe wykształcenie, stale podążać naprzód* – podkreśla Jan Kulpa²²¹.

Nieliczne pedagogia pracowały w oparciu o statut z 1928 r., który regulował ogólne ramy organizacyjne i programowe, pozostawiając poszczególnym placówkom dużą swobodę w zakresie doboru przedmiotów, jak i konstruowania programów. *Ta*

²¹⁸ *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938, s. 10.

²¹⁹ Praktyka pedagogiczna w liceach miała nieco inny charakter niż dawna seminaryjna. Teraz nie mogła ograniczać się do szkoły ćwiczeń i uczniowie 3 razy w roku musieli 9 dni spędzać w innych szkołach powszechnych (1 dzień przeznaczony był na hospitację, 1 na przygotowanie się do lekcji i 7 na ich przeprowadzenie). Co ważne, wskazano też, że pierwsza praktyka odbywać się powinna w klasach niższych, druga – w klasach starszych szkoły najwyżej zorganizowanej, a trzecia – w szkole I stopnia, stawiającej przed nauczycielem największe wymagania.

²²⁰ *Program nauki w państwowym liceum pedagogicznym*, s. 162.

²²¹ J. Kulpa, op. cit., s. 90.

ramowość przepisów nadała dotychczasowym pedagogiom charakter zakładów eksperymentalnych, pozwoliła im pójść własnymi drogami w poszukiwaniu coraz lepszych rozwiązań, a tym samym zebrać więcej cennych doświadczeń – oceniał Józef Jaźwierski²²². Ustawa o ustroju szkolnictwa wprowadzała pewną zmianę co do zasad funkcjonowania pedagogów. O ile dawniej słuchacze wybierali jeden przedmiot jako swą specjalizację nauczycielską, teraz dotyczyć ona miała całej grupy przedmiotów. Było to rozwiązanie bardziej praktyczne z uwagi na przyszłą pracę i pozwalało na kontynuowanie nauki w zakresie profilu wybranego w liceum ogólnokształcącym. Oczywiście dawne i nowe pedagogia musiały się też różnić pod względem programowym, oparte bowiem zostały na innych szkołach średnich. Przedmioty obowiązujące w pedagogiach podzielone zostały na trzy działy: pedagogiczne i przyrodnicze, artystyczno-techniczne i studiów specjalnych. Z tego ostatniego działu uczeń wybierał jedną grupę, w zakresie której miał pogłębić i poszerzyć wiadomości zdobyte w szkole średniej, poznać metody badań naukowych oraz zdobyć przygotowanie metodyczne do nauczania danego przedmiotu w starszych klasach szkoły powszechnej.

Plan godzin pedagogium krakowskiego

Przedmioty	1930/31		1935/36	
	I rok	II rok	I rok	II rok
I.				
1. wstęp do filozofii i socjologii	4	-	4	-
2. psychologia pedagogiczna	4/2**	2	3	2
3. historia wychowania	0/3**	2	2	2
4. pedagogika ogólna	-	4	-	4
5. higiena szkolna	2	-	2	-
6. biologia wychowawcza*	-	-	1	-
7. metodyka elementarnego nauczania wraz z metodyką religii i praktyką pedagogiczną	6	6	6	6
II.				
1. rysunki	2	2	2	2
2. roboty ręczne	2	2	2	2
3. wychowanie fizyczne	2	2	2	2
4. śpiew	2	2	2	2
III.				
Przedmiot naukowy	6	6	-	-
a) <u>grupa humanistyczna</u>				
1. język polski	-	-	2	2
2. literatura polska	-	-	4	4
3. historia	-	-	2	2
b) <u>grupa matematyczna</u>				
1. matematyka	-	-	6	6
2. fizyka	-	-	2	2
3. dzieje kultury polskiej (przedmiot dodatkowy)	-	-	2	-

²²² J. Jaźwierski, op. cit., s. 289.

c) <u>grupa przyrodnicza</u>					
1. mineralogia i geologia	-	-	2	2	
2. botanika	-	-	2	2	
3. zoologia	-	-	2	2	
4. geografia	-	-	2	2	
5. dzieje kultury polskiej (przedmiot dodatkowy)	-	-	2	-	
d) <u>grupa germanistyczna</u>					
1. język i literatura niemiecka	-	-	6	6	
2. dzieje kultury polskiej	-	-	3	3	
Ogólna ilość tygodniowo na słuchacza	30/31**	28	a	34	30
			b	36	30
			c	35	30
			d	35	31

* nie dotyczy grupy przyrodniczej, ** w poszczególnych semestrach

Źródło: J. Jaźwierski, *Pedagogium*, „Ruch Pedagogiczny” 1936/37, nr 9, s. 303.

Analiza przykładowego programu pedagogium sprzed i po reformie pokazuje, że nastąpiło dość znaczne zwiększenie liczby godzin z 28-31 do 30-36, zwłaszcza w obrębie grupy przedmiotów specjalizacyjnych. Warto zwrócić uwagę na nacisk położony na nowy przedmiot „Dzieje kultury polskiej”, który pojawia się w grupie matematycznej

i przyrodniczej jako dodatkowy, a w germanistycznej nawet jako obowiązkowy. Należy traktować to jako dostosowanie do tendencji istniejącej w programach szkół ogólnokształcących, wynikającej z doktryny wychowania państwowego.

Ustawa o ustroju szkolnictwa zachowała szkołę typu seminarium wyłącznie dla kształcenia wychowawczyń przedszkoli. Podobnie jak gimnazja ogólnokształcące przeznaczone było ono dla absolwentów szkoły powszechnej i miało 4-letni tok nauki, co sugerowałoby zbliżony zakres materiału przedmiotów ogólnokształcących. Zrezygnowano tu jednak w ogóle z nauczania historii, łaciny, a fizykę, chemię, biologię i geografię zastąpiono wspólną nauką o przyrodzie. Pozostałe przedmioty wyposażono w mniejszą liczbę godzin, stąd ujęcie było bardziej uproszczone. Większość czasu poświęcano na nauczania przedmiotów związanych z przyszłym zawodem i przygotowanie praktyczne.

Plan godzin w seminarium dla wychowawczyń przedszkoli

Przedmiot	Klasy				
	I	II	III	IV	Razem
OBOWIĄZKOWE					
Religia	2	2	2	2	8
Język polski	6	4	4	4	18
Nauka o Polsce	3	3	2	3	11
Matematyka	3	3	2	-	8
Nauka o przyrodzie	4	4	3	-	11
Ćwiczenie cielesne	4	4	4	4	16

Rysunek	4	3	2	2	11
Śpiew łącznie z chórem	3	3	3	3	12
Zajęcia praktyczne	4	3	-	2	9
Gospodarstwo domowe	-	-	3	-	3
Higiena z anatomią i fizjologią człowieka	-	2	2/0	2	5
Metodyka wychowania przedszkolnego i pracy pedagogicznej	-	2	4	8	14
Pedagogika	-	-	-	3	3
Ogółem:	33	33	34/32	33	132
NADOBOWIĄZKOWE					
Gra instrumentalna	2	2	2	2	8
Język obcy nowożytny	2	2	2	2	8

Źródło: Program nauki (tymczasowy) w państwowym seminarium dla wychowawczyń przedszkoli z polskim językiem nauczania, Lwów 1939, s. 15.

9. Programy szkół zawodowych.

Przygotowanie programów dla zreformowanego szkolnictwa zawodowego poprzedzono analizami programów nauczania w podobnych szkołach za granicą, głównie w Niemczech i Czechosłowacji, zostały ponadto uzgodnione ze sferami gospodarczymi. Oparto je na programach odpowiednich szkół ogólnokształcących, stanowiących ich podbudowę. *Były dostosowane do wieku i fizycznych możliwości ucznia, a w zakresie przedmiotów zawodowych – do potrzeb polskiej gospodarki i przewidywanych dróg jej rozwoju. Uwzględniały one nowsze osiągnięcia nauk technicznych, rolniczych itp. Obejmowały też zasady racjonalnej organizacji pracy i ekonomię produkcji. Programy liceów, zwłaszcza mechanicznych, były tak skonstruowane, by przyszły technik umiał nie tylko nadzorować, lecz i organizować pracę wedle zasad gwarantujących jej wydajność, a zarazem oszczędność materiału. Wszystkie programy nauczania akcentowały takie zadania szkoły, jak wyrabianie w uczniach umiłowania zawodu i kształtowanie ambicji, przedsiębiorczości, poczucia odpowiedzialności - pisze Józef Miąso²²³.*

Gimnazja zawodowe odróżniało od dawnych szkół rzemieślniczo-przemysłowych szersze uwzględnienie wykształcenia ogólnego, w tym również humanistycznego. Program nauczania obejmował 4 grupy przedmiotów: zajęcia warsztatowe, przedmioty zawodowe przedmioty pomocnicze ściśle związane z zawodem i przedmioty pomocnicze niezwiązane ściśle z zawodem. Obciążenie uczniów było większe niż w przypadku szkół ogólnokształcących, gdzie tygodniowo przewidywano 30-31 godzin obowiązkowych (razem w klasach I-IV 122 godzin na tydzień) i kilka nadobowiązkowych. Uczennice gimnazjum krawieckiego spędzać miały

w szkole 38-41 godzin tygodniowo (razem 163), uczniowie gimnazjum mechanicznego - 40-46 godzin. Z tego 45-50% czasu zajmowała nauka praktyczna zawodu, 15-20% przedmioty zawodowe i 30-40% pozostawało na przedmioty ogólnokształcące z obu grup. Uczennice gimnazjum krawieckiego zdobywały więc wiedzę ogólną w sumie we wszystkich klasach w wymiarze 64 godzin tygodniowo, co stanowiło mniej więcej połowę czasu nauki w szkole ogólnokształcącej.

Plan godzin w żeńskim gimnazjum krawieckim

Przedmioty	Klasy				
	I	II	III	IV	razem
A. Zajęcia warsztatowe:					
Krój	2	2	2	-	6
Modelowanie i szycie	13	13	16	26	68
Razem A	15	15	18	26	74
B. Przedmioty zawodowe:					
Materiałoznawstwo	-	4	-	-	4
Nauka o ubiorach	-	-	2	2	4
Organizacja przedsiębiorstw	-	-	-	3	3
Rysunki z ćwiczeniami plastycznymi	4	4	4	2	14
Razem B	4	8	6	7	25
C. Przedmioty pomocnicze ściśle związane z zawodem:					
Wiedomości przyrodnicze	4	2	2	-	8
Matematyka	4	3	2	-	9
Geografia gospodarcza	2	2	2	-	6
Nauka o Polsce współczesnej	-	-	-	2	2
Razem C	10	7	6	2	25
D. Przedmioty pomocnicze niezwiązane bezpośrednio z zawodem:					
Religia	1	1	1	1	4
Język polski	3	3	2	2	10
Historia	-	2	2	-	4
Język obcy	2	2	2	2	8
Ćwiczenia cielesne	2	2	2	2	8
Śpiew	1	1	-	-	2
Gospodarstwo domowe	-	-	3	-	3
Razem D	9	11	12	7	39
Ogółem	38	41	42	42	163

Ponadto: 10 minut gimnastyki dziennie, 2 godziny tygodniowo zabaw, gier i sportów, 1 godzina miesięcznie obowiązkowych audycji muzycznych, nadobowiązkowo 1 godzina chóru tygodniowo.

Źródło: *Program nauki w gimnazjach krawieckich (żeńskich) i gimnazjach bieliźniarskich (projekt)*, Warszawa 1935, s. 7.

Wyraźne jest oparcie programów nauczania przedmiotów pomocniczych na programach gimnazjum ogólnokształcącego. Zestaw przedmiotów pomocniczych różnił

²²³ J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 131-132.

się brakiem łaciny, połączeniem biologii, fizyki i chemii w jeden przedmiot – wiadomości przyrodnicze, ograniczeniem geografii do zagadnień gospodarczych (choć poprzedzonych krótkim wstępem z geografii fizycznej) i wyodrębnieniem nauki o Polsce współczesnej. Niewielkie różnice w doborze materiału wynikały nie tylko z dużo mniejszego wymiaru godzin, ale też bardziej praktycznego nastawienia. Jak to sformułowali autorzy programu języka polskiego: *jest on przedmiotem ogólnokształcącym, jednocześnie jednak przez odpowiedni dobór zagadnień w związku z lekturą oraz tematów ćwiczeń w mówieniu i pisanu winien uwzględniać zawodowy kierunek nauczania*²²⁴. Za przykład może tu służyć program języka polskiego dla klasy I, gdzie treści dotyczące kultury antycznej zastąpiono elementami kultury współczesnej *ze szczególnym uwzględnieniem obrazów różnorodnej pracy ludzkiej, zarówno fizycznej, jak i umysłowej; życia młodzieży i dorosłych w miastach, zwłaszcza w środowiskach: robotniczym i rzemieślniczym; działalności wielkich postaci: mężów stanu, uczonych, artystów, pracowników gospodarczych oraz bohaterów dnia codziennego; podróży, wynalazków, sportu*²²⁵. W innych klasach programy języka polskiego były do siebie bardziej zbliżone, choć w szkole zawodowej przewidziano węższy materiał gramatyczny, mniejszą ilość lektur.

Nauczanie historii, pomyślane było jako jeden z łączników pomiędzy nauką zawodu a kulturą ogólną, w związku z czym podkreślano dążność człowieka do opanowania przyrody, znaczenie pracy dla życia ludzkiego, rozwój gospodarczy, postęp techniczny. W materiale wyraźnie dominowały tematy dotyczące dziejów Polski.

Program prowadzonej w klasie IV nauki o Polsce współczesnej zbliżony był do programu historii dla klasy IV gimnazjum ogólnokształcącego, stawiając sobie za jeden z celów *poznanie dziejów Polski oraz ważniejszych wydarzeń z dziejów powszechnych od r. 1914. Do chwili dzisiejszej*. Dodatkowo zawierał treści dotyczące polityki gospodarczej państwa, organizacji rzemiosła, systemu podatkowego, prawa pracy, zaznajamiając z *obowiązkami i prawami rzemieślnika - obywatela*. Oczywiście zakładano też kształtowanie innych cech składających się na ideał obywatela zgodny z duchem wychowania państwowego.

Zawodowy charakter szkoły znajdował też swe odbicie w programie nauczania języków obcych, który zawierał słownictwo i konwersacje związane z przyszłą pracą.

²²⁴ Program nauki w gimnazjach krawieckich (żeńskich) i gimnazjach bieliźniarskich (projekt), Warszawa 1935, s. 298.

²²⁵ Tamże, s. 281.

Ogólnie można stwierdzić, że programy nauczania dla gimnazjów zawodowych w zakresie przedmiotów pomocniczych były zbudowane, pod względem konstrukcji, kryteriów doboru treści, osi przewodniej i zasad dydaktycznych, analogicznie do programów szkół ogólnokształcących. Różnice polegały na ograniczeniu ilości materiału wynikającym z mniejszego wymiaru godzin, pewnym uproszczeniu i jeszcze silniejszym podkreśleniu związków z życiem praktycznym, zwłaszcza zawodowym. Ten ostatni element wyraźny był szczególnie w grupie przedmiotów uznanych za ściśle związane

z zawodem, których wymiar godzin był bliższy obowiązującemu w szkołach ogólnokształcących.

Pewną wartość naukową miały niektóre przedmioty teoretyczne z grupy zawodowej. W przykładowo omawianym tu gimnazjum krawieckim taki charakter miało materiałoznawstwo, zawierające elementy botaniki, zoologii, chemii, fizyki, geografii gospodarczej i technologii. Przedmiot nauka o ubiorach był w istocie elementem historii sztuki, a omawianie strojów noszonych w poszczególnych epokach poprzedzane było *wstępem społeczno-obyczajowym*. Tak jak w większości gimnazjów zawodowych nauczano tu także o organizacji przedsiębiorstw, ujmując w tym przedmiocie między innymi wiadomości z zakresu ekonomii, prawa, księgowości, jak i praktyczne zasady np. urządzania warsztatów.

Jak już wspomniano, najlepiej wyposażone w godziny były zajęcia warsztatowe, w ostatniej klasie zajmujące ponad połowę czasu nauki szkolnej. Obok czynności związanych bezpośrednio z wykonywaną pracą, uczono tu także organizacji pracy, zachowania się w warsztacie, utrzymywania porządku, prowadzenia dokumentacji, kalkulacji kosztów. Zajęciom warsztatowym przypisywano duże znaczenie wychowawcze, do celów nauczania zaliczano: *wyrobienie w młodzieży zamiłowania do zawodu, staranności i rzetelności, inicjatywy i samodzielności, pomysłowości oraz wdrożenie do współpracy z innymi*²²⁶.

Program nauczania liceów zawodowych w zakresie przedmiotów pomocniczych, realizowany głównie w dwóch pierwszych latach nauki, zbliżony był do obowiązującego w liceach ogólnokształcących. Specyfika szkoły była zaznaczona w grupie przedmiotów określonych jako ściśle związane z zawodem. W przypadku szkoły

²²⁶ Tamże, s. 29, 273-274, 325-326.

mechanicznej dotyczyło to m.in. fizyki, której przyznano razem 4 godziny w skali tygodnia²²⁷,

a program zawierał szerszy niż w szkole ogólnokształcącej dział dotyczący mechaniki. Godzin matematyki i chemii było tu mniej więcej tyle, co w matematyczno – fizycznym profilu liceum ogólnokształcącego, a ograniczono się jedynie do chemii nieorganicznej. Program higieny obejmował zagadnienia dotyczące fizjologii, zasad utrzymywania higieny w różnych warunkach, służących temu urządzeń, a także chorób zawodowych oraz polskiego ustawodawstwa dotyczącego ochrony zdrowia i życia robotników. Program języka polskiego został zredukowany poprzez usunięcia pewnych zagadnień np.: średniowiecznej literatury powszechnej, czy informacji dotyczących baroku²²⁸.

Plan godzin w liceum mechanicznym

Przedmioty	Klasy	I		II		III	
	półroczna	1	2	3	4	5	6
A. Zawodowe:							
Technologia		3	3	7	9	6	4
Warsztaty		3	5	6	8	8	8
Części maszyn i konstrukcje stalowe		-	-	8	16	-	-
Dźwignice i urządzenia transportowe		-	-	-	-	4	-
Silniki i pompy wodne		-	-	-	-	2	2
Kotły parowe		-	-	-	4	-	-
Silniki parowe		-	-	-	-	6	2
Silniki spalinowe		-	-	-	-	4	2
Ćwiczenia konstrukcyjne		-	-	-	-	4	11
Gospodarka cieplna w siłowniach		-	-	-	-	-	4
Elektrotechnika		-	-	-	-	4	5
Wytrzymałość materiałów		-	3	8	-	-	-
Termodynamika techniczna		-	-	5	-	-	-
Organizacja przedsiębiorstw		-	-	-	-	2	2
Rysunek techniczny z nauką o rzutach		9	6	-	-	-	-
Razem A:		15	17	34	37	40	40
B. Pomocnicze, ściśle związane z zawodem:							
Mechanika techniczna		5	5	3	-	-	-
Fizyka		5	3	-	-	-	-
Chemia		3	3	-	-	-	-
Matematyka		9	9	-	-	-	-
Zagadnienia gospodarcze i społeczno-państwowe		-	-	-	-	2	2
Higiena		-	-	-	-	1	1
Razem B:		22	20	3	-	3	3
C. Pomocnicze, bezpośrednio nie związane z zawodem:							
Religia		2	2	1	1	1	1
Język polski		2	2	2	2	-	-
Przysposobienie wojskowe		2	2	2	2	2	2
Ćwiczenia cielesne		2	2	2	2	-	-
Razem C:		8	8	7	7	3	3
Ogółem:		45	45	44	44	46	46
D. Nadobowiązkowe:							
Język obcy		2	2	2	2	-	-

²²⁷ W liceum ogólnokształcącym w wydziale mat.– fiz. było to 9 godzin, ale łącznie z astronomią.

²²⁸ Program nauki w liceach mechanicznych (tymczasowy), Lwów 1938.

Źródło: J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 152.

Porównanie liczby godzin przedmiotów ogólnokształcących w liceach różnych typów

Przedmiot	ogólnokształcące		mechanicz.	handlowe	gospodarcze
	humanist.	mat.-fiz.			
Religia	4	4	4	4	4
Język polski	10	6	4	5	4
Języki obce nowożytnie	8+2 naodob.	6+2 naodob.	4 naodob.	14	5
Matematyka	6	10	9	4	4 ^b
Fizyka	Razem:	9	4	-	3
Chemia	4	5	3	-	4
Zagadnienia życia współ. ^a	4	4	2	5 ^c	3
Przysposobienie wojsk.	4	4	6	4	4
Ćwiczenia cielesne	4	4	4	4	4

a – bądź przedmiot analogiczny, w liceach zawodowych zaliczane do grupy przedmiotów zawodowych

b – rachunkowość; c – geografia gospodarcza i ekonomia społeczna

Źródło: J. Miąso, *Szkoły zawodowe*, s. 152, 165, 191.

Szkoły zawodowe stopnia niższego, przeznaczone dla absolwentów szkół powszechnych, miały charakter wybitnie praktyczny, stąd większość godzin przeznaczona była na zajęcia tego typu. Do celów ich nauczania, obok opanowania określonych umiejętności zaliczono: *Wyrobień godności zawodowej, poczucia obowiązku i odpowiedzialności*²²⁹. Przedmioty zawodowe niosły ze sobą dość szeroki zakres wiedzy, jednak bez jej pogłębiania i aspiracji naukowych. Uczniowie mieli osiąść dobrą orientację w zakresie zagadnień, z którymi się spotkają w przyszłej pracy, zrozumieć jej zadania, rangę rolę społeczną. Przykładowo dla przedmiotu towaroznawstwo w szkole gospodarczej zapisano cel: *uświadczenie wpływu, jaki wywiera spożywcza na rozwój wytwórczości krajowej oraz na obrót artykułami codziennej potrzeby*²³⁰.

Plan godzin w dwuletniej szkole gospodarczej

Przedmioty	Liczba godzin tygodniowo	
	kl. I	kl. II
A. Zajęcia praktyczne:		
Sporządzanie posiłków i przetwórstwo	14	18
Porządki i pranie	4	4
Szycie	4	-
Razem A:	22	22
B. Zawodowe:		
Zasady żywienia	2	2
Organizacja i rachunkowość gospodarcza	-	2
Towaroznawstwo	2	2
Higiena	2	2
Estetyka życia codziennego	2	2
Razem B:	8	10
C. Pomocnicze, ściśle związane z zawodem:		

²²⁹ Program nauki w dwuletnich szkołach gospodarczych (tymczasowy), Lwów 1938, s. 9.

²³⁰ Tamże, s. 33.

Rachunki	2	-
Wiadomości o Polsce współczesnej	-	2
Razem C:	2	2
D. Pomocnicze, bezpośrednio nie związane z zawodem:		
Religia	2	2
Język polski	3	3
Ćwiczenia cielesne	2	2
Śpiew	1	1
Razem D:	8	8
Ogółem:	40	42

Źródło: *Program nauki w dwuletnich szkołach gospodarczych (tymczasowy)*, Lwów 1938, s. 7.

Program nauki niższych w zakresie przedmiotów ogólnokształcących był bardzo wąski (zamienne było nazwanie przedmiotu obejmującego arytmetykę i geometrię rachunkami). Zakres materiału nie wybiegał poza powtórzenie wiadomości zdobytych w szkole powszechnej. O ich doborze i sposobie ujęcia wyraźnie decydowały względy praktyczne. Program wiadomości o Polsce współczesnej obejmował tu elementy geografii fizycznej i gospodarczej Polski, historii najnowszej i informacje dotyczące ustroju politycznego i społeczno-gospodarczego. Przeprowadzane na języku polskim ćwiczenia w pisaniu i mówieniu polegać miały głównie na poszerzaniu słownictwa, z uwzględnieniem potrzeb pracy zawodowej i korygowaniu najczęściej popełnianych przez uczniów błędów.

Przykładowe szkoły przysposobienia zawodowego - szkoły gospodyń wiejskich miały roczny tok nauczania, nie prowadziły specjalizacji, oparte na I szczeblu programowym. Podstawę programową stanowiła praktyczna nauka w zakresie poszczególnych działów gospodarstwa wiejskiego. Odbywać się miała w specjalnie zorganizowanych gospodarstwach wiejskich. Cele nauczania przedmiotów ogólnokształcących określone zostały następująco: *Nauczanie ogólne ma podnosić poziom kulturalny młodzieży, rozszerzać zainteresowania, ułatwić zdobywanie wiedzy zawodowej oraz kształcić uczucia moralne i obywatelskie*. Wiedza teoretyczna została tu bardzo ograniczona²³¹.

Plan godzin w szkole przysposobienia gospodyń wiejskich

Przedmioty	Ilość godzin	Ilość tygodni
A. Zajęcia praktyczne		24
B. Przedmioty zawodowe		
Organizacja i prowadzenie gospodarstwa rodzinnego		
a. urządzenie i prowadzenie domu	3	
b. odżywianie rodziny	2	

²³¹ W. Miśkiewicz, *Wytczne programowe dla szkół przysposobienia gospodyń wiejskich*, „Oświata i Wychowanie” 1936, z. 1, s. 47.

c. zaopatrywanie rodziny w odzież	1	6
Organizacja i prowadzenie gospodarstwa rolnego		
a. chów i użytkowanie zwierząt oraz uprawy polowe	3	
b. ogrodnictwo	3	6
Higiena	2	2
Razem B:		14
C. Przedmioty pomocnicze ściśle związane z zawodem		
Język polski z nauką o Polsce współczesnej	5	5
Rachunki	3	3
Razem C:		8
D. Przedmioty pomocnicze bezpośrednio niezwiązane z zawodem		
Pogadanki etyczno-religijna (20 godzin rocznie)		
Śpiew	1	1
Ćwiczenie cielesne	1	1
Razem D:		2
Razem B,C,D:		24
Razem A,B,C,D:		48

Źródło: W. Miśkiewicz, *Wytyczne*, s. 50.

Szkoły dokształcające otrzymały nowe programy po uchwaleniu w 1937 r. dotyczącej ich ustawy. Nie różniły się wyraźnie od dawnych, ale jak pisze Józef Miąso, *stanowiły pewien krok naprzód [...] gdyż przyświecała im idea uczynienia z zawodu, w którym uczeń pracuje, źródła ogólnego wykształcenia*. Wyraźnie zaznaczone były cele wychowawcze zgodne z koncepcją wychowania państwowego, przy czym szczególny nacisk położono na *wychowanie zawodowe, które powinno zmierzać do rozwijania w młodzieży przedsiębiorczości, samodzielności, poczucia godności zawodowej i wiary w swe siły oraz rozumienia pracy, jako źródła wartości człowieka i podstawy dobrobytu jednostki, społeczeństwa i Państwa*²³².

Plan godzin w szkołach dokształcających zawodowych

przedmioty	liczba godzin w szkołach męskich				liczba godzin w szkołach żeńskich			
	kl. I	kl. II	kl. III	razem	kl. I	kl. II	kl. III	razem
religia	1	1	1	3	1	1	1	3
język polski	2	2	2	6	2	2	2	6
wiadomości o Polsce współczesnej	-	1	1	2	-	1	1	2
rysunki z wiadomościami z geometrii	2	-	-	2	2	-	-	2
wiadomości ogólnozawodowe	-	3	3	6	-	-	3	6
gospodarstwo domowe	-	-	-	-	-	3	-	3
higiena	-	-	1	1	-	-	1	1
ogółem	9	9	9	26	8	9	9	26
Ponadto ćwiczenia w hufcach PW, gry i sporty	2	2	2	6	2	2	2	6

Źródło: *Program nauki w szkołach dokształcających ogólnozawodowych (tymczasowy)*, Lwów 1938, s. 8-9.

Program przedmiotu wiadomości ogólnozawodowe obejmował takie problemy jak powszechnie zjawiska z dziedziny fizyki i chemii, najczęściej stosowane materiały i narzędzia, system miar, organizacja przedsiębiorstw, organizacja administracyjno-

handlowa, ustawodawstwo pracy, korespondencja handlowa i rzemieślnicza. Program przedmiotów ogólnokształcących nie był rozbudowany, ograniczał się do podstawowych, użytecznych zagadnień. Na przykład w nauczaniu języka polskiego na plan pierwszy wysunięto ćwiczenie w poprawnym pisaniu i mówieniu, w dalszej kolejności *zaznajomienie młodzieży z dostępnymi dla niej przejawami kultury polskiej* (wybór lektur obejmował teksty dotyczące pracy ludzkiej, przeszłości i teraźniejszości Polski), *rozbudzanie zamięłowania do czytania oraz rozwijanie uczuć obywatelskich, społecznych, religijnych, moralnych i estetycznych*. Na lekcjach wiadomości o Polsce współczesnej nauczano geografii gospodarczej, najnowszych dziejów Polski oraz podstawowych informacji o państwie, prawach i obowiązkach obywateli. Program rachunków obejmował jedynie sprawne wykonywanie działań arytmetycznych i ich stosowanie w praktyce. Tygodniowo uczniowie mieli 10-11 godzin nauki²³³.

Dla szkół dokształcających specjalnych przygotowano programy dostosowane do potrzeb poszczególnych grup zawodowych, szerzej uwzględniające przygotowanie fachowe.

* * *

Reforma programowa była najlepiej przygotowanym elementem zmian w szkolnictwie. W ogromnej pracy uczestniczył cały sztab fachowców, zasięgnięto opinii środowisk nauczycielskich. Programy były nowatorskie pod względem podstaw psychologicznych, głęboko przemyślano w jakim wieku przekazywane powinny być jakie treści, a zwłaszcza w jakiej formie powinno być to uczynione. Dopasowywano do siebie zarówno programy poszczególnych przedmiotów w danej szkole (korelacja), jak i konkretnego przedmiotu na różnych szczeblach nauki szkolnej. „Odchudzone” treści odpowiadały aktualnemu rozwojowi nauki. Nauczyciele otrzymali dużą swobodę w zakresie ich doboru, a przede wszystkim metod nauczania, choć zalecano ćwiczenia praktyczne. O ile różnie można oceniać koncepcję wychowania państwowego, o tyle sam fakt, iż ustalone zostały podstawy wychowawcze należy uznać za kolejny plus. Trzeba też przyznać, że treści wychowawcze włączone zostały do programów bardzo fachowo i podnosiły nawet ich walory dydaktyczne poprzez wytyczenie podstawowej osi nauczania.

²³² Program nauki w szkołach dokształcających ogólnozawodowych (tymczasowy), Lwów 1938, s. 5.

Polskie programy nauczania zauważono także za granicą. W marcu 1933 r. odwiedził nasz kraj prof. Jean Piaget, dyrektor genewskiego Międzynarodowego Biura Wychowania. Reformę programową uznał za umiejętne połączenie ideałów pedagogiki ze specyficznymi dążeniami polskimi. Podkreślił zwłaszcza uwzględnienie założeń psychologicznych²³⁴.

Oczywiście nowe programy nie były idealne, nie wszystkie też miały jednakowy poziom. Miejscami ciągle były zbyt przeładowane, miejscami pomijały istotne zagadnienia. Co ważne, układane były z myślą o dobrych i przychylnie nastawionych do zmian nauczycielach, pisano wręcz, że ich realizację należy potraktować jako pedagogiczną misję²³⁵. Jednak nie wszyscy potrafili i chcieli zrealizować je zgodnie z założeniami autorów. Wartość reformy programowej obniżały też opóźnienia w druku podręczników i braki w wyposażeniu szkół.

²³³ Tamże, s. 17-35; J. Miąso, *Szkolnictwo dokształcające*, s. 55.

²³⁴ L. Grochowski, *Studia z dziejów polskiej szkoły i polskiej pedagogiki lat międzywojennych*, Warszawa 1996, s. 80.

²³⁵ „Głos Nauczycielski” 1933/34, nr 1, s. 2. J. S. Bystroń pisał: *Jedni są zwolennikami nowych pomysłów, inni bardzo ostro przeciw nim występują; najczęstsze są chyba zdania specjalistów, którzy dość obojętnie przyjmują całość programu, mają natomiast zasadnicze zastrzeżenia co do przedmiotu ich specjalności. Rutyniści niechętnie myślą o konieczności przerabiania starych, może nie zawsze celowych, ale wygodnych schematów, nowatorzy bez rutyny ludzą się nadzieją, że nie będą musieli wkładać większego wysiłku do czegoś nowego, co jest przewyciężeniem dawnej rutyny. Nauczycieli, którzy znają dobrze swój przedmiot i opanowali go naukowo, czasami także i twórczo w tym zakresie pracując, patrzą z przerażeniem na to, że zamiast systematycznego wykładu całości danej wiedzy wymaga się obecnie bardziej praktycznego, stosowanego podejścia do zagadnień. Ci, którzy mało się uczyli i nie douczyli myślą, że ich szanse zrównają się z tymi, którzy są dobrze przygotowani. Oczywiście, za tą dyskusją, która choć nie ma teoretycznego poziomu, lecz chętnie na teoretyczne argumenty się powołuje, tkwią także bardzo często, świadomie lub też – co częściej – nieświadomie, pewne nastawienia polityczne, sentymenty i resentymenty, które istotnie wpływają na przebieg dyskusji i ustosunkowania się do zagadnienia programów* – J.S. Bystroń, *Zagadnienie programu*, s. 3.

Rozdział V

USTAWODAWSTWO JĘDRZEJEWICZOWSKIE WOBEC SZKOLNICTWA PRYWATNEGO

1. Znaczenie i sytuacja szkolnictwa prywatnego w II Rzeczypospolitej do 1932 r.

Wiek oświecenia rzucił hasło całkowitego upaństwowienia szkolnictwa. W Polsce wyraziło się ono w stworzeniu Komisji Edukacji Narodowej, na zachodzie znalazło swe odbicie przede wszystkim w uchwałach francuskiej konstytucji z 1791 r. Wraz z upadkiem Rzeczypospolitej przestała istnieć KEN i rozpoczął się proces upadku szkolnictwa, potem jego rusyfikacja i germanizacja. Wywołało to obronną postawę społeczeństwa, zakładającego liczne szkoły prywatne, polskie, ale zmuszone do nauczania w języku zaborców. Dopiero w 1905 r. w zaborze rosyjskim stworzona została możliwość nauczania po polsku w szkołach prywatnych. Rozpoczął się wówczas okres bardzo intensywnego rozwoju gimnazjów prywatnych. Szkoły rządowe były w tym zaborze wyłącznie rosyjskie i społeczeństwo polskie od 1907 r. bojkotowało je. Zamknięte zostały w 1915 r., kiedy władze i wojska rosyjskie wycofały się z byłego Królestwa Kongresowego. Pozostały tylko szkoły prywatne polskie i one stały się podstawą systemu szkolnego i tą funkcję sprawowały w momencie odzyskania przez Polskę niepodległości, stając się „zaczynem” polskiego szkolnictwa. Planowano jednak stworzenie rozbudowanej sieci szkół państwowych, tak aby w przyszłości szkoły prywatne stały się tylko uzupełnieniem systemu szkolnictwa. Na terenach byłego zaboru austriackiego prywatne były wszystkie gimnazja żeńskie i część męskich, w 1913 r. istniało tam 68 prywatnych szkół średnich, do których uczęszczało ok. 13 tys. młodzieży. Na ziemiach zaboru pruskiego w szkolnictwo prywatne było najsłabsze, w 1913 r. działało tam 40 placówek, głównie szkół dla dziewcząt. We wszystkich szkołach nauczano po niemiecku.

Szkoły powszechne w Królestwie Polskim

Rok szkolny	Szkoły publiczne		Szkoły prywatne	
	Liczba szkół	Liczba uczniów	Liczba szkół	Liczba uczniów
1913/14	5 050	333 724	805	72 373
1917/18	6 788	603 718	2 095	117 872

Źródło: M. Falski, *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900-1944*, Wrocław 1974, s. 421.

Część szkół prywatnych w niepodległej Polsce upaństwowiono, jednak ich liczba w związku z rosnącymi potrzebami społeczeństwa wzrastała. Pojawiła się nowa kategoria szkół prowadzonych przez zakony, zakładano pierwsze szkoły prywatne na terenach byłego zaboru pruskiego. W granicach niepodległej Polski znalazło się wiele milionów mniejszości narodowych, a jako że aktywność państwa skoncentrowana była na budowaniu szkolnictwa polskiego, prężniejsze z nich same zajęły się swoją oświatą. *Szkoły prywatne dla dzieci narodowości ruskiej (rusińskiej), białoruskiej i litewskiej, zarówno jak dla dzieci wszelkich innych niepolских narodowości w Rzeczypospolitej z wykładowym językiem macierzystym, mogą być zakładane na tych samych warunkach, co szkoły prywatne z językiem wykładowym polskim* - postanawiał art. 1 ustawy z 31 lipca 1924 r., znanej jako lex Grabski¹. Szczególną aktywność wykazywali na tym polu Ukraińcy i Żydzi. Przekształcanie publicznych szkół z ukraińskim językiem nauczania na szkoły dwujęzyczne przyczyniło się do stopniowego wzrostu ukraińskiego szkolnictwa prywatnego, uważanego za ostoję wychowania narodowego. Na terenie Galicji Wschodniej działała ukraińska organizacja oświatowa „Ridna Szkoła” pozostająca pod wpływem UNDO, która patronowała większości szkół prywatnych. Utrzymywała się ze składek społeczeństwa, prowadziła szkoły powszechne, średnie, zawodowe, a także przedszkola oraz tzw. lekcje zbiorowe, organizowane dla dzieci, dla których nie można było zorganizować szkoły ukraińskiej. Towarzystwo „Ridna Szkoła” szybko się rozrastało, borykało się jednak z trudnościami finansowymi. W r. szk. 1925/26 na terenie Rzeczypospolitej działało 21 prywatnych szkół powszechnych z ukraińskim językiem nauczania, w r. szk. 1929/30 już 33. „Ridna Szkoła” prowadziła 33 szkoły powszechne, 13 średnich, 7 zawodowych i 131 ogrodów dziecięcych. Liczba szkół nie ulegała poważniejszym wahanom, rosła natomiast liczba uczęszczających do nich uczniów, co świadczyło o umacnianiu się tych zakładów².

Wobec braku szkół państwowych z żydowskim bądź hebrajskim językiem nauczania, społeczność żydowska, głównie zamieszkująca w miastach, masowo zakładała szkoły prywatne. Połowa młodzieży żydowskiej uczącej się w szkołach średnich uczęszczała do prywatnych gimnazjów żydowskich. Szkoły żydowskie można podzielić na trzy grupy: chedery - czyli szkoły religijne, szkoły narodowohebrajskie

¹ Dz. Urz. MWRiOP 1924, nr 15, poz. 153, s. 227.

² S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław 1968, s. 89-91.

i szkoły świeckie z językiem żydowskim (jidisz)³. Chedery były najstarszymi szkołami żydowskimi, odpowiadały potrzebom społeczności żyjącej w izolacji, nie nauczając o kraju zamieszkania. Prowadzona w języku żydowskim nauka obejmowała dzieci w wieku 5-12 lat, pochodzące z różnych warstw społecznych. Aby naukę w chederach można było uznać za wypełnienie obowiązku szkolnego przeprowadzono ich reformę, polegającą głównie na rozszerzeniu nauczania przedmiotów świeckich. Od 1922 r. uczniowie chederów zreformowanych byli zwalniani od nauki w szkołach publicznych. Uczniowie szkół starego typu tzw. talmud-tor, musieli dodatkowo uczęszczać do szkół publicznych. Liczba chederów nigdy nie została precyzyjnie określona. Nauczanie religijne na szczeblu średnim prowadziły tzw. jeszyboty. Szkoły narodowohebrajskie wychowywały młodzież w duchu syjonistycznym. Większość z nich prowadziły organizacje Jabne i Tarbut. W 1931 r. pierwsza z nich prowadziła 65 szkół, druga zaś 187 i liczba ta wzrastała. Pod względem programowym szkolnictwo narodowohebrajskie stopniowo zbliżało się do państwowego. Świeckie szkoły z żydowskim językiem nauczania znajdowały się pod wpływem ugrupowań lewicowych, głównie Bundu. Prowadziła je CISZO - powołana w tym celu organizacja. Plan nauczania w szkołach CISZO był zbliżony do szkół publicznych, nie zawierał jednak religii. W szczytowym r. szk. 1929/30 działało 177 szkół CISZO, część w fatalnych warunkach lokalowych. Obok tego społeczność żydowska organizowała też szkoły z polskim językiem wykładowym, zwłaszcza gimnazja, które miały przygotować młodzież do studiów na polskich uczelniach wyższych. Od początku lat 20-tych liczba tych szkół przekraczała 80 i nie ulegała większym wahaniom⁴.

Na skutek kurczenia się sieci szkół państwowych z litewskim językiem nauczania, co było odpowiedzią władz polskich na traktowanie mniejszości polskiej na Litwie, intensywnie rozwijało się prywatne szkolnictwo litewskie. Głównym organizatorem szkół było Stowarzyszenie Rytas. W szczytowym r. szk. 1924/28 istniało w Polsce 98 szkół prywatnych z litewskim językiem nauczania. Od 1927 r. ich liczba zaczęła gwałtownie maleć. Poziom szkół Rytasu nie był wysoki, jednak ludność chętnie posyłała tam dzieci ze względu na niskie koszty nauki i dogodny dla ludności wiejskiej plan roku szkolnego⁵.

³ Tamże, s. 171.

⁴ Tamże, s. 171-182.

⁵ Tamże, s. 116-118.

Najslabsze było prywatne szkolnictwo białoruskie. Spośród licznych placówek, które powstały m.in. z inicjatywy Towarzystwa Szkoły Białoruskiej w okresie istnienia Litwy Środkowej, większość została stopniowo zlikwidowana po przyłączeniu tych ziem do Rzeczypospolitej. Jako powody podawano niski poziom szkół, brak nauczycieli

z odpowiednimi kwalifikacjami, prowadzenie nauczania w języku rosyjskim, małe zainteresowanie uczniów. Od r. szk. 1924/25 działała pierwsza prywatna szkoła powszechna, w 1927 r. otwarto drugą, rok później - trzecią, ale ich żywot był krótki i w latach 30-tych nie było już w ogóle prywatnych powszechnych szkół białoruskich, a wszystkie 3 prywatne gimnazja były po kolei likwidowane⁶. Sytuacja taka spowodowana była małymi możliwościami przeciwstawiania się polityce władz państwowych i słabą aktywnością społeczeństwa białoruskiego, wynikającą z jego sytuacji materialnej i niskiego poziomu świadomości narodowej.

Silne było szkolnictwo niemieckie, rozmieszczone na terenach dawnego zaboru pruskiego, choć wraz z odpływem tej ludności z terenów Polski kurczyła się też liczba szkół. Chroniły je nie tylko aktualne ustalenia międzynarodowe, ale też dawne przepisy niemieckie z okresu zaborów, skierowane wówczas przeciw Polakom. Prywatne szkoły niemieckie otrzymywały subwencje z Rzeszy jako pomoc dla towarzystw je prowadzących⁷. Na Śląsku, gdzie szkoły niemieckie pracowały w lepszych warunkach i miały lepszą opinię niż szkoły polskie, wstępowała do nich także młodzież polska. Aby zapobiec temu zjawisku organizowano egzaminy językowe, na podstawie których kierowano uczniów do szkoły polskiej lub niemieckiej.

Liczba uczniów w prywatnych szkołach średnich ogólnokształcących z niepolskim językiem nauczania w roku szkolnym 1927/28

Język wykładowy	pełne uprawnienia	niepełne uprawnienia	bez uprawnień
ukraiński	512	2159	167
niemiecki	-	1882	4503
rosyjski	-	968	485
polski i rosyjski	-	-	61
białoruski	-	-	488
polski i białoruski	-	151	-
hebrajski	-	346	2676
polski i hebrajski	349	740	21
żydowski	-	-	830
francuski	-	-	308
polski i francuski	-	-	71

⁶Tamże, s. 108-111; K. Gomółka, *Białorusini w II Rzeczypospolitej* [w:] „Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej. Ekonomia” nr 31, Gdańsk 1992, s.103-105.

⁷M. Pollak, op. cit., s. 351.

litewski	-	415	171
ogółem	861	6661	9781

Źródło: M. Falski, *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932, s. 34.

Przy nadawaniu uprawnień przeprowadzono selekcję istniejących szkół, a niektórym z nich, do 1923 r. państwo udzielało wsparcia⁸. W r. szk. 1920/21 w Polsce funkcjonowało 520 niepaństwowych szkół średnich. Z powodu silnego pędu społeczeństwa do nauki i ograniczonych możliwości państwa szkolnictwo to rozrastało się dalej, aż do połowy lat 20-tych. W r. szk. 1923/24 nastąpiło załamanie i liczba szkół zaczęła się zmniejszać, pomimo zwiększającej się liczby dzieci w wieku szkolnym. W r. szk. 1930/31 były już tylko 404 takie szkoły. Zjawisko to było tłumaczone ograniczonymi możliwościami finansowymi społeczeństwa polskiego. Najwyraźniej zaznaczyło się w województwach centralnych, gdzie gimnazjów prywatnych było najwięcej i silniej dotknęło gimnazja matematyczno-przyrodnicze, których absolwenci mieli węższe uprawnienia niż absolwenci szkół humanistycznych⁹.

W r. szk. 1931/32 szkoły prywatne stanowiły 5,5% szkół elementarnych, a uczęszczało do nich 3,1% uczniów. Natomiast odsetek ten był znacznie wyższy w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym, gdzie szkoły prywatne stanowiły 54,8% ogółu, zaś wszystkie szkoły niepaństwowe (czyli prywatne i samorządowe) 63% i uczęszczało do nich 50,3% uczniów. Szkoły niepaństwowe dominowały w szkolnictwie zawodowym, stanowiąc aż 84,4% ogółu. Spośród szkół wyższych było ich 14,4%¹⁰.

Sieć prywatnych gimnazjów nie była równomierna, a na jej ich rozmieszczenie wpłynęło wiele czynników. Duże znaczenie miały tradycje z okresu zaborów i one wpływały na najliczniejsze występowanie tych szkół na terenie byłego zaboru rosyjskiego. Szkoły prywatne uzupełniały sieć placówek państwowych, choć nie można powiedzieć, aby czyniły to dokładnie, w pełni wyrównując dysproporcje pomiędzy poszczególnymi częściami kraju. Szkoły państwowe powstawały głównie przy skupiskach urzędniczych, czyli w niektórych dużych miastach, najliczniejsze były w Polsce południowej. Brakowało ich natomiast w ośrodkach przemysłowych i małych

⁸ Na mocy okólnika MWRiOP z 1919 r. prywatne szkoły średnie, pod pewnymi warunkami, mogły otrzymywać z funduszy państwowych dotacje na pokrycie niedoborów w budżecie, spowodowanych zwalnianiem z opłat młodzieży niezamożnej. W 1923 r. postanowienie to zostało zawieszono. - Dz. Urz. MWRiOP 1922, nr 1, poz. 1, s. 6-10; 1923, nr 21, poz. 191, s. 368.

⁹ M. Tazbir, *Prywatne szkolnictwo średnie w Polsce*, „Muzeum” 1934, nr 4, s. 161-165.

¹⁰ Wyliczenia na podstawie danych GUS: *Statystyka Szkolnictwa 1931/32*, Warszawa 1933, s.19, 36-37, 61, 83.

miasteczkach, w województwach centralnych¹¹. Najwięcej szkół samorządowych istniało na Śląsku. Szkoły prywatne jako droższe nie stanowiły konkurencji dla państwowych

i podlegając regułom rynku mogły funkcjonować tam, gdzie istniała faktyczna potrzeba.

Koncesje na otwarcie szkoły prywatnej wydawali kuratorzy Okręgów Szkolnych. Założyciele zobowiązani byli do wypełniania warunków nałożonych przez art. 117 Konstytucji w zakresie kwalifikacji nauczycieli, bezpieczeństwa dzieci i lojalnego stosunku wobec państwa¹². Rozporządzenie z 1918 r. ustalało, iż stowarzyszenie lub instytucje zakładające szkoły mają przedkładać m.in. sprawozdanie finansowe z ostatniego roku, deklarację o przyjęciu na siebie odpowiedzialności finansowej. Osoby fizyczne zaś musiały przedstawić m. in. swój życiorys, dowód przynależności państwowej, posiadania odpowiedniego majątku¹³. W praktyce uzyskanie koncesji polegało jedynie na zarejestrowaniu szkoły w kuratorium. Formalności tej nie zawsze jednak dopełniano w celu uniknięcia nadzoru państwowego, oznaczało to jednak rezygnację z uprawnień. Były pracownik MWRiOP Włodzimierz Gałęcki pisał, iż zdarzało się to w niektórych męskich szkołach zakonnych czy tzw. małych seminariach istniejących przy kuriach biskupich, których celem było przygotowywanie młodzieży do stanu duchownego¹⁴.

Na mocy rozporządzenia ministra WRiOP właściciele zobowiązani byli też do przedkładania do zatwierdzenia list nauczycieli. W razie zamknięcia szkoły właściciel zwracał kuratorowi akt koncesyjny¹⁵. Wykaz dokumentów, jakie należało przedłożyć ubiegając się o koncesję zawarty był w rozporządzeniu Dyrektora Departamentu WRiOP z grudnia 1917 r.¹⁶ Szkoła prywatna mogła być zamknięta lub pozbawiona

¹¹ Spośród uczniów szkół średnich ogólnokształcących w gimnazjach państwowych w województwie łódzkim uczyło się 20,4%, warszawskim - 26,1%, wileńskim - 37,8%, pomorskim - 74,2%, krakowskim - 73,2%, tarnopolskim - 76,6%. - M. Falski, *Atlas*, s. 11-12.

¹² Dz. U. RP 1921, nr 44, poz. 267.

¹³ „Dziennik Urzędowy Departamentu WRiOP Rady Regencyjnej” 1918, nr 3, poz. 5, s. 101-105.

¹⁴ W. Gałęcki, *Jeszcze raz*, s. 308.

¹⁵ Dz. Urz. MWRiOP 1924, nr 19, poz. 193, s. 327.

¹⁶ W przypadku gdy właścicielem była instytucja lub stowarzyszenie były to: jego statut, uchwała o zamiarze utrzymywania szkoły, sprawozdanie finansowe z ostatniego roku działalności instytucji, deklarację o przejęciu odpowiedzialności finansowej za budżet szkoły oraz podstawowe informacje o charakterze szkoły. Osoby fizyczne musiały przedłożyć życiorys, dowód przynależności państwowej, poświadczenie zabezpieczenia finansowego dla funkcjonowania szkoły, deklarację o przejęciu odpowiedzialności finansowej i wyjaśnienia takie jak w poprzednim przypadku. - Dz. Urz. MWRiOP 1918, nr 3, poz. B5.

praw decyzją kuratora na wniosek inspektora lub rady szkolnej¹⁷. Inspektor mógł zażądać od właściciela usunięcia kierownika bądź nauczyciela, od decyzji tej przysługiwało odwołanie do kuratora. Inspektor mógł zawiesić w obowiązkach kierownika szkoły, ten zaś, na wniosek inspektora - nauczyciela. Szkoły prywatne mogły swobodnie rozszerzać i konstruować program, dobierać metody i podręczniki, poza zakazanymi przez MWRiOP. Ministerstwo zalecało jednak, by własne, oryginalne programy tworzyły tylko najlepsze, najsilniejsze szkoły. Pozostałe powinny realizować programy ministerialne¹⁸. Za działalność naukowo - wychowawczą szkoły odpowiedzialny był jej kierownik, zaś za finanse i warunki lokalowe - właściciel. Szkoły były zobowiązane do składania inspektorom szkolnym rocznych sprawozdań.

Sprawą podstawową dla szkół prywatnych było nadawanie im tzw. prawa publiczności. Decydowało ono o prestiżu i popularności, a zatem i finansach szkoły. Z drugiej strony do 1932 r. praktycznie było jedynym środkiem, za pomocą którego państwo mogło wpływać na szkolnictwo prywatne. W celu uzyskania prawa wydawania świadectw równorzędnych świadectwom szkół publicznych, szkoła musiała realizować podobny bądź szerszy program. Uprawnienia szkołom powszechnym nadawał kurator Okręgu Szkolnego na wniosek rady szkolnej (powiatowej lub miejskiej), po zasięgnięciu opinii inspektora. Uczniowie uczęszczający do powszechnych szkół prywatnych bez uprawnień w celu uzyskania świadectw musieli zdawać egzaminy w odpowiedniej szkole publicznej, tak jak dzieci uczące się w domu¹⁹. Prawa gimnazjum państwowego nadawał szkołom średnim minister WRiOP na wniosek kuratora, zazwyczaj na rok, rzadziej - do odwołania. Dosyć szczegółowo ustalone zostały warunki uzyskania przez szkołę praw. Musiała posiadać odpowiedni program, nauczycieli i kierownika o odpowiednich kwalifikacjach, nie obarczać nauczyciela większą ilością godzin niż 30 (jeśli był wychowawcą klasy-25, kierownikiem-12), wykazywać wysokim poziomem naukowym i wychowawczym, przestrzegać przepisów obowiązujących w szkołach państwowych dotyczących ilości i wieku uczniów, zasad promowania oraz posiadać odpowiednie pomieszczenie, pomoce naukowe, bibliotekę. Pełne prawa przyznawane gimnazjom polegały na tym, że egzaminy odbywały się na zasadach obowiązujących w szkołach

¹⁷ W. Gałęcki pisze jednak, iż przed rokiem 1932 władze szkolne nie miały formalnych możliwości zamknięcia szkoły prywatnej. Sprzeczność tę można wytłumaczyć jedynie przypuszczeniem, iż umożliwiające to przepisy z roku 1919 w praktyce nie były stosowane i w ogóle o nich nie pamiętano.

¹⁸ Dz. Urz. MWRiOP 1919, nr 6, poz. 13; 1922, nr 1, poz. 7.

państwowych, świadectwa były równoważne uzyskiwanym w placówkach państwowych, więc uczniowie przy przechodzeniu do nich nie musieli zdawać egzaminów. Szkoła, która nie wypełniała wszystkich warunków mogła otrzymać prawa niepełne, co oznaczało inny skład komisji egzaminacyjnych przy maturach i konieczność zdawania egzaminów wstępnych przy przechodzeniu do gimnazjum państwowego. Przyznanie praw niepełnych z zastrzeżeniem oznaczało, iż kurator mógł zarządzić przeprowadzenie w szkole sprawdzających egzaminów promocyjnych. Uczniowie szkół bez uprawnień traktowani byli jak eksterni i musieli zdawać egzaminy przed nauczycielami z innych szkół. Procedurę nadawania uprawnień przeprowadzano w listopadzie i grudniu na aktualny rok szkolny²⁰. Według obliczeń Mariana Falskiego w r. szk. 1927/38 w szkołach z pełnymi prawami (państwowych i prywatnych) uczyło się 67% uczniów, w szkołach z niepełnymi prawami-26%, bez praw-7%²¹.

Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące wg kategorii uprawnień w roku szk. 1927/28

kategoria uprawnień	Liczba szkół			Liczba uczniów		
	A	B	C	A	B	C
Polska	104	257	98	30 233	48 845	14 157
ter. centralne	64	171	24	19 737	31 842	2 785
ter. wschodnie	9	28	40	2 412	5 560	4 822
ter. zachodnie	7	5	18	2 312	693	3 813
ter. śląskie	1	-	9	179	-	2 068
ter. południow	23	53	7	5 594	10 750	669

A - pełne prawa; B - niepełne prawa; C - bez praw

Źródło: M. Falski, *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932, s.16.

Większość szkół niepublicznych stanowiły tzw. szkoły społeczne, czyli komunalne, sejmikowe, należące do fundacji, organizacji oświatowych, stowarzyszeń, zrzeszeń itp. Zmniejszała się ilość szkół należących do osób fizycznych, traktowanych jako źródło dochodu.

Prywatne szkoły powszechne w r. szk. 1930/31 według koncesjonariuszy

koncesjonariusz	Liczba szkół
Ogółem	1434
Samorząd terytorialny	12
Fundacje	6
Zakłady i przedsiębiorstwa	14
Instytucje i organizacje	624
Polskie	101
Żydowskie	368

¹⁹ F. Śliwiński, *Ustawodawstwo szkolne i organizacja polskich władz szkolnych oraz szkolnictwa wszystkich stopni w pierwszym dziesięcioleciu Odrodzenia Państwa Polskiego*, Łódź 1928, s. 66-67.

²⁰ Dz. Urz. MWRiOP 1924, nr 20, poz. 206, s. 343-345; poz. 211, s. 353.

²¹ M. Falski, *Atlas*, s. 16.

Litewskie	84
Niemieckie	18
Ukraińskie	34
Białoruskie	3
Rosyjskie	5
Czeskie	11
Kościoły, związki religijne	323
Katolickie	77
Mojżeszowe	104
Ewangelickie	129
Prawosławne	2
Mariawickie	11
Osoby prywatne	455
Utrzymujące żydowskie szkoły religijne	153
Utrzymujące inne szkoły	302

Prywatne szkoły średnie ogólnokształcące wg kategorii koncesjonariuszy

kategoria koncesjonariuszy	ilość szkół	ilość uczniów
ogółem	459	93 235
instytucje religijne	61	10 167
instytucje świeckie	100	21 409
towarzystwa szkolne	107	23 404
osoby prywatne	191	38 255

Źródło: M. Falski, *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932, s. 15, 47.

Opłaty w szkołach prywatnych były dość wysokie, według wyliczeń Mariana Falskiego w r. szk. 1927/28 wynosiły przeciętnie 434,2 zł rocznie i były przeszło dwukrotnie wyższe od opłat w szkołach samorządowych i pięciokrotnie od szkół państwowych²². Różnice pomiędzy poszczególnymi szkołami prywatnymi były znaczne i istniały placówki całkowicie bezpłatne np. gimnazjum oo. Redemptorystów w Toruniu, ale też bardzo ekskluzywne i drogie np. gimnazjum Sułkowskich w Rydzynie, gdzie opłata w r. szk. 1930/31 wynosiła 3 tys. zł.²³ Wiele szkół pobierało opłaty zbliżone do taksy administracyjnej w gimnazjach państwowych. Szkoły prowadzone przez organizacje religijne i świeckie, subwencjonowane z funduszy społecznych były przeważnie tańsze od prowadzonych przez towarzystwa szkolne i osoby prywatne, utrzymujących się wyłącznie z opłat uczniów. Niższe były opłaty w niewielkich miejscowościach, najwyższe - w dużych ośrodkach²⁴. Znaczna część uczniów korzystała z wysokich ulg. Podstawą ich przyznania była sytuacja materialna rodziny. Suma ulg

²² Tamże, s. 24.

S. Mauersberg podaje, iż w szkołach prywatnych wynosiły średnio 700 zł rocznie, państwowych 200-300zł, nie określając wyraźnie jakiego okresu dane te dotyczą. - S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej?*, Wrocław 1988, s. 49.

²³ Tamże, s. 49.

i zwolnień w przeciętnej szkole prywatnej stanowiła od 20 do 33% wpływów z opłat szkolnych, około 50% uczniów płaciło połowę stawki, około 7% zwalniano z opłat całkowicie. Szkoły broniły się jednak przed ograniczaniem tych ulg obawiając się oskarżeń o niedemokratyczność, „burżuazyjny” charakter. Ograniczone wpływy powodowały, iż uposażenia nauczycieli pracujących w szkołach prywatnych przeważnie były niższe od zarobków w szkołach państwowych. Niekiedy skarżyli się oni także na złe traktowanie ze strony właścicieli, a przede wszystkim - brak stabilizacji zawodowej związany z brakiem gwarancji zatrudnienia. Prasa ZNP pisała wręcz o poniewierce nauczycieli, oczekując ograniczenia uprawnień właścicieli szkół²⁵.

Wobec braku zabezpieczenia interesów nauczycieli szkół prywatnych ze strony państwa, środowiska nauczycielskie próbowały same ustalić i wprowadzić pewne zasady. Skupiające połowę nauczycieli szkół średnich TNSW opracowywało normy płac, do których stosowała się część właścicieli szkół. Za punkt wyjścia przyjęto uposażenie nauczycieli w szkołach państwowych, powiększone o procentowy dodatek rekompensujący brak zabezpieczenia emerytalnego i innych przywilejów pracowników państwowych. Odmienna struktura płac spowodowała, iż według ustaleń płace młodych pracowników szkół prywatnych powinny być nieco wyższe niż w szkołach państwowych, natomiast nauczycieli z większym stażem - niższe. Ze względu na to, iż duża część nauczycieli pracowała jednocześnie w kilku szkołach prywatnych, nie płacono za etat, ale za ilość przepracowanych godzin²⁶. Wobec pogarszającej się sytuacji materialnej szkół nie było zazwyczaj możliwości wypłacania uposażeń według norm

i płace ustalano w stosunku procentowym do nich, w najlepszej sytuacji w wysokości 75-85%.

Wobec polityki władz koncentrujących swe wysiłki na szkole państwowej, co jeszcze wyraźniej się uwidoczniło w okresie rządów sanacji i realizowaniem ideologii wychowania państwowego, szkoła prywatna niejednokrotnie spostrzegana była jako gorsza. Otoczona opieką państwa szkoła państwowa była tania, stabilna finansowo (pod warunkiem stabilności budżetu państwa), miała ułatwioną selekcję, do jej potrzeb i realiów dostosowywano wymogi i oczekiwania. Szkół tych jednak było zbyt mało i tu rodził się problem. *Każdy do niej dąży, a kto dostaje się do niej? Czy istotnie*

²⁴ Najdroższe były szkoły prowadzone przez towarzystwa szkolne i osoby prywatne w województwach centralnych (średnio 516, 3 zł rocznie), najtańsze na Śląsku (132,8). - M. Falski, *Atlas*, s. 24.

²⁵ C. L. Jędraszko, *Ustawa o szkolnictwie prywatnym*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 4, s. 68-69.

niezamożni (a uzdolnieni) mają pierwszeństwo? Czy różni dygnitarze, różni potentaci, dobrze uposażeni, ludzie ustosunkowani, ludzie dobrze zarabiający krępują się kształcić dzieci na koszt państwa, a ściślej mówiąc kosztem obciążonego, nieraz nadmiernie, podatkami społeczeństwa? - pisano i to bynajmniej nie w „Robotniku” czy „Głosie Nauczycielskim”, ale w organie TNSW „Przeglądzie Pedagogicznym”²⁷. Przeważnie do szkoły prywatnej kierowano dziecko gdy nie było możliwości umieszczenia go w państwowej, bądź też gdy miało kłopoty w nauce. W szkole tej można było oczekiwać bardziej indywidualnego podejścia, wzmożonej pracy z dzieckiem, a jeśli rodzicom zależało przede wszystkim na promocjach, mogli wywierać na szkołę presję grożąc zabranieniem ponoszącego porażki ucznia. Pomimo borykania się z kłopotami finansowymi, przez lata działalności wiele szkół dopracowało się wysokiego poziomu nauczania, a dzięki zaangażowaniu nauczycieli - także wychowawczego. Do ich walorów zaliczano także fakt, iż większość ma *może nieliczne, ale za to ściśle uczuciowo, ideowo związane z nią grupy społeczne*²⁸ wspierające działalność i stanowiące środowisko do którego mogą trafić absolwenci.

Większość szkół prywatnych pod względem organizacji i programu podobna była do szkół państwowych. Nieliczne szkoły miały odrębną organizację np. szkoła Wojciecha Górskiego w Warszawie o tzw. ustroju semestralnym. Kilka prowadziło eksperymenty dydaktyczne np. szkoła Zgromadzenia Kupców m. Warszawy, szkoła w Rydzynie. Część szkół prywatnych różniła się pod względem wychowawczym, głównie kładąc nacisk na wychowanie religijne, co dotyczyło oczywiście przede wszystkim szkół zakonnych. Wizytator MWRiOP Włodzimierz Gałęcki pisał o nich: *Szkoły zakonne były również niejednakowe: jedne - o sposobach wychowawczych głębszych i staranniejszych, usiłujące godzić swoje cele wychowawcze z postępową pedagogiką i z celami nakreślonymi przez państwo, inne - bardziej zasklepione w swych zadaniach głównych, które nadawały wychowaniu charakter mocno dewocyjny; jedne były wyrażnie klasowo elitarne, np. szkoły zakonne w Zbylitowskiej Górze czy Jazłowcu, inne miały charakter bardziej demokratyczny i skupiały dzieci różnych warstw społecznych, np. niektóre szkoły SS. Nazaretanek*²⁹.

Polityka MWRiOP względem szkolnictwa prywatnego ulegała zmianom. W latach 20-tych była dość liberalna, gdyż świeżo pamiętano rolę jaką szkoły prywatne

²⁶ *Nowe normy*, „Przegląd Pedagogiczny” 1933, nr 19-20, s.193-196.

²⁷ K. Morawski, *Polityka szkolna a szkolnictwo prywatne*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 2, s.19.

²⁸ Tamże, s. 20.

odegrały w okresie zaborów, a także zdawano sobie sprawę z ich znaczenia w okrasie, gdy sieć szkół państwowych dopiero była budowana. Planowano jej stopniowy rozrost, co oznaczałoby kurczenie się szkolnictwa prywatnego. Ministerstwo zmieniło postawę na początku lat 30-tych, rozpoczynając akcję zmierzającą do podniesienia poziomu i zmiany oblicza szkół prywatnych. Ostrożniej wówczas przyznawano uprawnienia, wzrastała liczba szkół kategorii B z zastrzeżeniem, część szkół pozbawiono ich w ogóle³⁰. Zdarzało się, iż władze szkolne odmawiały zatwierdzania na stanowisku dyrektorów szkół prywatnych, pomimo posiadania przez nich pełnych kwalifikacji i wystarczającego doświadczenia. Odmowę komunikowano właścicielom bez podania przyczyn. Sprawę tę przedstawiła ministrowi Czerwińskiemu na spotkaniu w kwietniu 1931 r. delegacja TNSW. Wyrażono przypuszczenie, iż w ten sposób władze szkolne starają się przeforsować kandydatury swoich protegowanych na te dosyć dobrze płatne stanowiska. Minister stwierdził, iż władze szkolne mają prawo nie zatwierdzać dyrektorów bez podania przyczyn i władzom zależy na wpływie na obsadzanie tych stanowisk. Odmówił więc wydania dyrektywy zobowiązującej do uzasadniania decyzji, natomiast obiecał zbadać przypadki opisane przez delegatów TNSW³¹.

Organizacje nauczycielskie czyniły starania o ustawowe, jednakowe dla całego kraju uregulowanie sytuacji szkół prywatnych, otoczenia opieką pracujących w nich nauczycieli. W 1927 r. ZG TNSW złożył memoriał w tej sprawie ministrowi Dobruckiemu, z drobnymi zmianami ponownie przedłożony w 1928 r. ówczesnemu Naczelnikowi Wydziału Szkolnictwa Średniego Bronisławowi Pierackiemu. W 1928 r. Sekcja Szkolnictwa Prywatnego przy Kole Warszawskim TNSW opracowała projekt ustawy o szkolnictwie prywatnym. W latach 1929-30 TNSW współpracowało z MWRiOP przy przygotowaniu projektu rozporządzenia ministerialnego częściowo regulującego sytuację szkolnictwa średniego. Projekt ten stał się punktem wyjścia dla prac nad ustawą o szkolnictwie prywatnym³².

Oczekiwania w stosunku do przyszłej ustawy były różne w zależności od środowisk, w których się rodziły. Lewicowe ZNP liczyło na wyraźne ograniczenie roli właścicieli szkół. *Dobru najwyższej kategorii - dobru państwa powinny być wreszcie podporządkowane partykularne i egoistyczne interesy właścicieli szkół. Względ na*

²⁹ W. Gałęcki, *Jeszcze raz*, s. 307.

³⁰ Tamże, s. 309.

³¹ *Sprawozdanie roczne Zarządu Głównego TNSW za rok 1931/32*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 9-10, s.179-10, s.33.

³² *Szkolnictwo prywatne na nowych podstawach prawnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 32, s.640.

nietykalność własności prywatnej może być tu brany w rachubę tylko o tyle, o ile nie jest on sprzeczny z interesem państwowym - pisał „Głos Nauczycielski”³³. Oczekiwano, iż pod względem pedagogicznym grono nauczycielskie będzie całkowicie niezależne od właściciela, który będzie musiał konsultować z nim kandydaturę na kierownika szkoły. Ten byłby odpowiedzialny tylko przed władzami szkolnymi. Nauczyciele mieliby zapewnioną ciągłość pracy i zagwarantowane płace. *Zasadą ogólną, przyświecającą statutowi szkoły prywatnej, być powinno: szkoła nie może posiadać cech przedsiębiorstwa handlowego, ale zawsze ma utrzymać swój charakter naukowo - wychowawczy*³⁴.

TNSW zaś, organizacja bardziej pravicowa, reprezentowała nie tylko interes nauczycieli, ale poniekąd także dyrektorów i kierowników, czyli szkół prywatnych jako całości. Tu oczekiwano przede wszystkim precyzyjnych, jednoznacznych ustaleń kładących kres zmaganiom z urzędnikami, usprawniających pracę szkół. Optowano za szeroką niezależnością szkół prywatnych względem władz i decydującym głosem właściciela co do charakteru szkoły³⁵.

2. Ustawa o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych.

Ustawa o ustroju szkolnictwa w art. 1 w prowadzała klasyfikację szkół. *Szkoły i zakłady naukowe i wychowawcze, utrzymywane wyłącznie przez Państwo, noszą nazwę szkół (zakładów) państwowych Szkoły (zakłady) utrzymywane przez Państwo wspólnie z samorządem terytorialnym lub gospodarczym na mocy osobnych ustaw, noszą nazwę szkół (zakładów) publicznych. Wszystkie inne szkoły (zakłady) noszą nazwę szkół (zakładów) prywatnych*³⁶. Klasyfikacja ta pomijała kategorię szkół samorządowych, przez co okazała się nie dość precyzyjna. Pewien bałagan panował nawet w materiałach GUS, który dla niektórych typów szkół stosował podział na publiczne i prywatne, dla innych na państwowe, samorządowe i prywatne albo państwowe i niepaństwowe, a wreszcie państwowe i prywatne, zaliczając do nich też szkoły samorządowe. Sformułowanie zawarte w ustawie wskazuje, iż szkoły samorządowe należałoby podzielić na utrzymywane przy pomocy państwa i te byłyby szkołami publicznymi

³³ C. L. Jędraszko, *Ustawa o szkolnictwie prywatnym*, „Głos Nauczycielski” 1932, nr 4, s. 69.

³⁴ Tamże.

³⁵ *Szkolnictwo prywatne*, s. 622-626.

³⁶ Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 639-640.

(oczywiste wydaje się, że wraz ze szkołami państwowymi, choć ustawa tego nie mówi) oraz opłacane wyłącznie przez samorządy, i te zaliczyć by trzeba do szkół prywatnych. Najwidoczniej jednak takie rozróżnienie nie było możliwe, bo żadna statystyka tego nie uczyniła. Ponieważ brakuje szczegółowych danych, które umożliwiłyby obecnie ujednolicenie klasyfikacji w zestawieniach statystycznych, nie pozostaje nic innego jak posługiwać się wyliczeniami w formie, w jakiej przygotowały je GUS lub MWRiOP.

Ustawa o ustroju szkolnictwa w pełni dotyczyła szkół prywatnych, nie wyróżniając ich w poszczególnych artykułach. Równolegle do prac nad reformą ustroju szkolnictwa przygotowywano projekt ustawy o szkołach prywatnych, zwanych w pierwotnej wersji dokumentu niepaństwowymi³⁷.

Ustawa o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych oparta była na art. 117 konstytucji: *Badania naukowe i ogłaszanie ich wyników są wolne. Każdy obywatel ma prawo nauczać, założyć szkołę lub zakład wychowawczy i kierować nimi, skoro uczyni zadość warunkom w ustawie przepisanej w zakresie kwalifikacji nauczycieli, bezpieczeństwa powierzonych mu dzieci i lojalnego stosunku do Państwa. Wszystkie szkoły i zakłady wychowawcze, zarówno publiczne, jak i prywatne, podlegają nadzorowi władz państwowych w zakresie przez ustawy określonym.* Uwzględnione zostały także art. 110 konstytucji, dotyczący mniejszości narodowych oraz art. 113 i 114 mówiące o prawach Kościoła³⁸.

W uzasadnieniu do ustawy tłumaczono przede wszystkim sam fakt jej powstania. Wskazywano na brak jednolitych rozwiązań kwestii związanych ze szkolnictwem prywatnym obowiązujących na terenie całego kraju. Dotąd stosowane były przepisy władz zaborczych³⁹, bądź też polskie, ale dotyczące jedynie niektórych zagadnień.

Ustawa nadzór, opiekę i kontrolę nad nimi powierzała ministrowi WRiOP. On zaś mógł scedować te uprawnienia na podległe mu władze szkolne (art. 1). Prawo zakładania szkół prywatnych zostało przyznane obywatelom polskim, natomiast osoby nie posiadające polskiego obywatelstwa w wyjątkowych sytuacjach mogły się ubiegać

³⁷ AZG ZNP, sygn. 1466, k. 2-3.

³⁸ Art. 10. *Obywatele polscy należący do mniejszości narodowościowych, wyznaniowych lub językowych, mają równe z innymi obywatelami prawo zakładania, nadzoru i zawiadywania swoim własnym kosztem zakładów dobroczynnych, religijnych i społecznych, szkół i innych zakładów wychowawczych oraz używania w nich swobodnie swej mowy i wykonywania przepisów swej religii.* –Dz. U. RP 1921, nr 44, poz 267 z dn. 1 czerwca 1921 r.

³⁹ Na przykład: rozporządzenie gabinetowe z 10 czerwca 1834 roku o nadzorze państwowym nad zakładami prywatnymi i osobami zajmującymi się nauczaniem i wychowaniem młodzieży, instrukcja Ministerstwa Stanu z 31 grudnia 1839 roku do tego rozporządzenia.

o pozwolenie ministra WRiOP. Założyciel szkoły zobowiązany został do przedłożenia statutu szkoły ustalającego jej organizację, język nauczania, program oraz stosunek założyciela do dyrektora i nauczycieli. Była to nowość, gdyż dotychczas ogromna większość szkół prywatnych, zwłaszcza tych należących do osób fizycznych, funkcjonowała bez formalnie spisanych zasad działania⁴⁰. Żywo zainteresowani byli tym nauczyciele szkół prywatnych, jako że była to pierwsza próba nadania im choćby okrojonej „pragmatyki”, której w przeciwieństwie do nauczycieli szkół państwowych byli dotychczas pozbawieni. Kolejnym obowiązkiem było zapewnienie szkole odpowiedniego i dobrze wyposażonego lokalu oraz wskazanie środków finansowych na utrzymanie szkoły. Ponadto założyciel musiał otrzymać pisemne stwierdzenie *właściwych władz państwowych, że ubiegający się o nie zachowywał się nienagannie pod względem moralności oraz stosunku do Państwa*. Władze określone przez ministra szczebla władz szkolnych wydawały orzeczenie stwierdzające czy wymienione warunki zostały spełnione. Po uzyskaniu tego orzeczenia założyciel szkoły miał rok na uruchomienie swej placówki. Otworzyć ją można było także w sytuacji, gdy w ciągu trzech miesięcy po złożeniu podania nie nadeszła odpowiedź (art. 2). Zamknąć szkołę mógł założyciel po uprzedzeniu władz szkolnych, bądź też te władze, jeżeli szkoła bez wystarczającego powodu była nieczynna przez trzy miesiące, przez trzy kolejne lata obserwowano niewystarczający poziom naukowy czy wychowawczy, łamane były obowiązujące przepisy⁴¹, bądź statut szkoły i wreszcie uznano, że *nauczanie i wychowanie młodzieży odbywa się w duchu niełojalnym dla Państwa, względnie szkoła nie przeciwdziała skutecznie szkodliwym pod względem wychowawczym wpływom na młodzież* (art. 4, 5).

Do wyżej wymienionych warunków musiały się dostosować szkoły już istniejące, także zobowiązane do uzyskiwania orzeczeń władz szkolnych (art. 12). Kandydaturę dyrektora bądź kierownika szkoły miały zatwierdzać władze szkolne, a mógł być to tylko, poza wyjątkowymi sytuacjami, *nieskazitelny obywatel polski, posiadający przepisane kwalifikacje zawodowe do nauczania*. Przed zatwierdzeniem kandydatury władza mogła zażądać pisemnego stwierdzenia władz państwowych, że *zachowywał się nienagannie pod względem moralności oraz w stosunku do Państwa*.

⁴⁰ Statuty musiały posiadać prywatne seminaria nauczycielskie, ale zasady ich spisywania nie były precyzyjnie określone.

⁴¹ W wersji pierwotnej projektu pojawiło się tu sformułowanie o *zarządzeniach władz szkolnych*, pod naciskiem środowisk nauczycielskich usunięte jako zbyt ogólnikowe. - *W oczekiwaniu rozporządzeń wykonawczych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 21, s. 403.

Mogła też nie zatwierdzić kandydatury jeśli uznała, że wymagają tego względy pedagogiczne (art. 6). Ustalenie to, które faktycznie ograniczało dowolność podejmowania decyzji przez władze, gdyż w razie złożenia odwołania zarzutów musiały ich dowieść, w takim brzmieniu wprowadzone zostało już w trakcie prac sejmowych. Władza szkolna mogła także zażądać od właściciela usunięcia dyrektora bądź nauczyciela albo zawiesić go w czynnościach, jeśli uzna, że wywiera on szkodliwy wpływ na młodzież, nie przestrzega przepisów i statutu, rażąco zaniedbuje obowiązki (art. 7). Postanowienie to budziło wątpliwości, gdyż dotychczas za dobór kadry nauczycielskiej odpowiedzialny był dyrektor szkoły, zaś właściciel miał wpływ tylko na stronę finansową umowy. Pod wpływem publikacji w prasie nauczycielskiej zmieniono jego brzmienie nie precyzując kto ma dokonać usunięcia nauczyciela⁴². Szkoły prywatne mogły uzyskiwać uprawnienia szkół publicznych na warunkach określonych rozporządzeniem ministra WRiOP (art. 8).

Ustawa nie przewidywała istniejącego dotychczas zróżnicowania typów uprawnień - szkoły miały otrzymywać pełne uprawnienia zrównujące je ze szkołami publicznymi, bądź nie otrzymywać ich w ogóle. Przepisy miały dotyczyć także szkół zakładanych przez stowarzyszenia i fundacje (art. 11), natomiast wyłączono spod nich prywatne szkoły akademickie, rolnicze i zakłady szkolnictwa zawodowo-sanitarnego (art. 10). Ustawa nie rozstrzygała jaki szczebel władz szkolnych jest uprawniony do wydawania orzeczeń o spełnieniu warunków do otwarcia szkoły, do oceny poziomu szkoły i ducha jej wychowania. Nie precyzowano także kryteriów tej oceny⁴³.

W uzasadnieniu do ustawy wyjaśniano, iż celem tych postanowień jest zapewnienie Państwu nieodzownego wpływu na organizację, warunki pracy i kierunek nauczania szkół niepaństwowych. Planowano wydania oddzielnych rozporządzeń

⁴² *Przelanie prawa doboru grona nauczycielskiego na właściciela, nie zawsze posiadającego odpowiednie ku temu kwalifikacje i należyty pogląd na zadania zakładu naukowego, stawia kierownika w sytuacji wielce nie milej: z jednej strony obowiązany jest jako lojalny pracownik wykonać wolę swojego patrona i przedstawić władzom zaangażowanych przez niego nauczycieli, z drugiej zaś strony nie będzie chciał on brać na siebie odpowiedzialności za nieudolny dobór sił. [...] Władza szkolna też będzie nieraz w kłopotie niemającym: jeżeli właściciel dobiera grono, to opinia wizytacyjna o nauczycielu winna być komunikowana jemu, nie zaś kierownikowi, a więc właściciel powinien być obecny przy wizytacji szkoły i lekcji, rola zaś kierownika sprowadzi się do roli niemego świadka rozmowy wizytatora z właścicielem, względnie interpretatora żądań władz, nie zawsze właścicielowi zrozumiałych - pisał „Przegląd Pedagogiczny” - Niebezpieczny artykuł nowej Ustawy o szkołach prywatnych, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 8, s. 190.*

⁴³ Dz. U. RP 1932, nr 33, poz. 343.

dotyczących zakładów innych typów niż wzorowane na państwowych⁴⁴, a także szkół związków komunalnych⁴⁵.

W piśmie z 22 października 1931 r. minister WRiOP zwrócił się do poszczególnych resortów z prośbą o zaopiniowanie projektu ustawy. Minister Przemysłu i Handlu zgłosił poprawki, które zapewniłyby temu ministerstwu wpływ na szkolnictwo zawodowe, np. w kwestiach programowych. Uwzględniona została tylko jedna, dotycząca szkół zawodowych utrzymywanych przez samorząd gospodarczy (art. 10, ust. 2). Pozostałe zostały odrzucone, gdyż jak tłumaczył minister Jędrzejewicz *szkolnictwo zawodowe podlega w myśl ustawy z dnia 4 czerwca 1920 r. o tymczasowym ustroju władz szkolnych [...] wyłącznemu kierownictwu i nadzorowi Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Statut Organizacyjny Ministerstwa Przemysłu i Handlu, na który powołał się p. Minister Przemysłu i Handlu w niczym nie uszczupla i nie może uszczuplać ustawowej wyłączności kompetencji Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego do kierowania szkolnictwem zawodowym*⁴⁶.

Ministerstwo Spraw Zagranicznych badało tekst ustawy pod kątem jej zgodności z zobowiązaniami względem mniejszości narodowych wynikającymi z Traktatu Wersalskiego. Uznano, iż ustawa z nimi nie koliduje, proponując jedynie zastąpienie sformułowań o lojalności względem państwa przez ogólniejsze „zachowanie się”, gdyż według zasad międzynarodowych stwierdzenia nielojalności dokonać może jedynie sąd. Ze względu na Górnośląską Konwencję polsko-niemiecką MSZ proponował umieszczenie w tekście ustawy sformułowania, że jej przepisy nie naruszają postanowień wynikających ze zobowiązań międzynarodowych Polski. Sugestia ta nie została uwzględniona, gdyż ustawa Województwa Śląskiego nie dotyczyła⁴⁷.

Uwagi Ministerstwa Spraw Wewnętrznych doprowadziły do zaostreżenia ustawy. Projekt MWRiOP przewidywał, iż władza szkolna może od założyciela zażądać zaświadczenia o jego moralności i politycznej lojalności. Zdaniem MSW postanowienie takie mogłoby być uznane przez mniejszości narodowe jako skierowane przeciwko nim, umożliwiające ominięcie art. 8 Małego Traktatu Wersalskiego. W celu uniknięcia takiej interpretacji zaproponowano przedstawienie odpowiedniego zaświadczenia za obowiązujący wszystkich warunek konieczny uzyskania koncesji. Propozycja ta została

⁴⁴ Chodziło o zakłady nie posiadające typowej organizacji szkolnej, służące uzupełnianiu nauki szkolnej bądź ją zastępujące.

⁴⁵ AAN, PRM-akta grupowe, sygn. 98-3, k. 33.

⁴⁶ Tamże, k. 5, 11.

⁴⁷ Tamże, k. 6-8.

uwzględniona przez MWRiOP. Nie przyjęto zaś sugestii, aby od nauczycieli szkół prywatnych nie wymagać obywatelstwa polskiego, zaś w stosunku do dyrektorów wykluczyć jakiekolwiek odstępstwa od tej zasady⁴⁸.

Na wniosek Ministerstwa Rolnictwa w ustawie zaznaczono jednoznacznie, że nie dotyczy ona prywatnych szkół rolniczych, temu właśnie resortowi podlegających⁴⁹. Pozostałe ministerstwa nie przesłały swoich uwag.

30 listopada minister Janusz Jędrzejewicz przesłał projekt ustawy o prywatnych szkołach i zakładach naukowych i wychowawczych Prezesowi Rady Ministrów. 22 grudnia 1931 r. w Biurze Prawnym Rady Ministrów odbyła się narada z udziałem przedstawicieli Ministerstw: Spraw Wewnętrznych, Spraw Zagranicznych, Przemysłu i Handlu oraz WRiOP. Efektem konsultacji prawnej było poprawienie niektórych sformułowań, uwzględniono wówczas także część poprawek zgłoszonych przez ministerstwa.

Projektu nie przesłano do wcześniejszej konsultacji organizacjom nauczycielskim, otrzymały go dopiero w momencie wniesienia go do Sejmu⁵⁰.

Pierwsze czytanie w Sejmie projektu ustawy o szkołach niepaństwowych odbyło się 22 stycznia 1932 r., jednocześnie z ustawą o ustroju szkolnictwa. Kwestie szkolnictwa prywatnego wzbudziły wówczas nieco większe zainteresowanie niż sprawy organizacji oświaty, choć ta wstępna dyskusja nie była obszerna. Przedstawiciele opozycji wystąpili ze zdecydowaną krytyką projektu. Poseł PPS Kazimierz Czapiński krytykował silne podkreślenie wymogu lojalności w stosunku do państwa, obawiając się, że w interpretacji będzie to oznaczało lojalność wobec państwa. Porównywał tę sytuację do polityki szkolnej faszystowskich Włoch⁵¹. Posła Jana Korneckiego z Klubu Narodowego uderzył brak zaufania w stosunku do szkół prywatnych. *Zdaniem naszym, społeczeństwo polskie dało liczne dowody, że troszczy się o swoje państwo, a szkolnictwo prywatne polskie zdało egzamin dziejowy: potrafiło wychować liczne pokolenia, które o Państwo Polskie potrafiły walczyć i wierzymy, że potrafi je utrzymać na tym poziomie i w przyszłości* - mówił⁵². Przedstawiciel syjonistów Izaak Gruenbaum wskazywał na niebezpieczeństwo jakie niesie dla szkół żydowskich w środkowej Polsce przepis o dostosowywaniu języka nauczania do lokalnych warunków oraz

⁴⁸ Tamże, k. 6, 9.

⁴⁹ Tamże, k. 13-14.

⁵⁰ *Sprawozdanie roczne Zarządu Głównego TNSW za rok 1931/32*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 9-10, s.35.

⁵¹ Spr. sten. z 45 pos. Sejmu z dn. 22 stycznia 1932 r., ł. 37-38.

łatwość zamykania szkół prywatnych⁵³. Po krótkiej dyskusji projekt ustawy został odesłany do Komisji Oświatowej.

Z krytyką projektu ustawy wystąpił Kościół katolicki. Biskupi w liście do stronnictw politycznych: *Projekt zaś ustawy o szkołach niepaństwowych wprowadza do szkolnictwa niepaństwowego, a zatem także do szkolnictwa przez kościół i osoby prawne kościelne prowadzonego, tak wielkie pogorszenie stanu rzeczy, że Episkopat widzi się zniewolonym zwrócić się w tej kwestii do Rządu. Projekt tej ustawy, nadając ministrowi WRiOP nieograniczone pełnomocnictwa nie tylko w dziedzinie zakładania nowych szkół prywatnych, ale także w dziedzinie bytu i zarządzeń szkół prywatnych, zarówno podcina prawa i byt szkół dotychczasowych, jak i uzależnia zakładanie i prowadzenie szkół prywatnych od uznania państwowej władzy szkolnej. Kościół katolicki jest szczególnie zainteresowany w sprawie powyższej*⁵⁴. W odpowiedzi księżom biskupom prezes BBWR Walery Sławek wskazał na ustalenia zawarte w konstytucji i konkordacie, gwarantując, że ustawa nie będzie mogła ich naruszyć.

Podczas obrad Komisji Oświatowej w dniach 17-20 lutego najwięcej uwagi poświęcono sprawie mniejszości narodowych. Międzyministerialna komisja złożona z przedstawicieli MSZ i MWRiOP stwierdziła, że warunki stawiane założycielom szkoły nie kolidują z konstytucją, konkordatem i traktatem mniejszościowym. Niektórzy posłowie obawiali się jednak, że przez Ligę Narodów przepisy te mogą być interpretowane na niekorzyść Polski, jako próba wywierania nacisku na mniejszości. Z tego względu komisja sejmowa zdecydowała się usunąć zawarte w projekcie ministerialnym sformułowanie mówiące, że język nauczania powinien być uzasadniony miejscowymi warunkami (art.2 ust.1). Posłowie opozycji proponowali przesłanie projektu do Komisji Konstytucyjnej w celu zbadania jej zgodności z konstytucją, ale wniosek został odrzucony. Podobny los spotkał propozycję ustawowego uregulowania zasad przyznawania uprawnień szkół publicznych⁵⁵. Przedstawiciele Klubu Narodowego proponowali zmianę art.2 tak, aby wymogi co do lokalu i wyposażenia były mniejsze niż w stosunku do szkół państwowych, zamiast bezpośredniego wykazania środków na utrzymanie szkoły wystarczało oświadczenia rodziców je gwarantujące, a „świadećstwo moralności” zastępowało stwierdzenie, że właściciel nie

⁵² Tamże, ł. 42.

⁵³ Tamże, ł. 43-46.

⁵⁴ Spr. sten. z 62 pos. Sejmu z dn. 27 lutego 1932 r., ł. 70-71.

⁵⁵ Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., ł. 142-144, 146; 62 pos. z dn. 27 lutego 1932 r., ł. 6, 8.

był skazany wyrokiem sądu, usunięty ze służby państwowej lub pozbawiony godności kapłańskiej. Ponadto dwa ostatnie wymogi nie dotyczyłyby szkół zakładanych przez związki religijne, stowarzyszenia i fundacje. Zdaniem wnioskodawców orzeczenie o wypełnieniu warunków wydawane było na wniosek samorządu szkolnego czyli tzw. Rady Szkolnej. Wobec braku porozumienia, w ostatnim dniu obrad komisji posłowie opozycji opuścili salę, a ich poprawki upadły. Tekst ustawy został przyjęty z niewielkimi tylko zmianami, nie naruszającymi istoty postanowień⁵⁶.

26 lutego 1932 r. późnym wieczorem, po przegłosowaniu ustawy o ustroju szkolnictwa, Sejm rozpoczął dyskusję na temat szkolnictwa prywatnego. W imieniu Komisji Oświatowej przemawiał poseł Michał Szyszko, który zrelacjonował jej prace i uzasadniał kontrowersyjne rozwiązania. *To jest naturalny tok rzeczy. Tężeje Państwo i tężeją ramiona jego władzy. [...] Ustawa jest koniecznym dopełnieniem tej, która ma objąć ustrój; bez niej nie trzymalibyśmy ręki na pulsie życia i wychowania w Polsce - przemawiał, zaskakując posłów opozycji szczerością swej wypowiedzi*⁵⁷.

Nietypową sytuację jaka zapanowała na sali sejmowej opisał poseł Gruenbaum: *Jesteśmy świadkami ciekawego zjawiska: po jednej stronie stoją grupy sejmowe bardzo od siebie oddalone i bronią jednej i tej samej tezy, lewica socjalistyczna, prawica narodowa, stronnictwo chłopskie, wprawdzie nieobecne, chrześcijańska demokracja, no i wszystkie mniejszości. Czyż nie jest to charakterystyczne, czy nie nasuwa to na myśl, że ustawa ta jednak ma w sobie coś takiego, co budzi sprzeciw [...] większości Państwa Polskiego*⁵⁸.

Najbardziej zaangażowani w dyskusję byli posłowie Klubu Narodowego i mniejszości narodowych. Poseł KN Stanisław Stroński, jeden z najaktywniejszych członków Komisji Oświatowej, wskazywał na niezgodność ustawy z konstytucją. Jej art. 117 nakazywał ustawie ustalenie warunków zakładania szkół i nadzoru państwowego, ona zaś nie rozwiązywała tych kwestii tylko odsyłała dalej, do rozporządzeń ministra. Art. 113 przyznawał związkom religijnym prawo posiadania zakładów naukowych, a art. 114 wzmacniał to postanowienie w stosunku do Kościoła rzymskokatolickiego⁵⁹. Zdaniem posła Strońskiego ustawa ograniczała te prawa.

⁵⁶ Jediną istotną poprawką, którą wprowadzono było zniesienie obowiązku dokumentowania moralności i lojalności przez organizacje, stowarzyszenie itp. zakładające szkoły - „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 7, s.167-171.

⁵⁷ Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., ł. 145.

⁵⁸ Spr. sten. z 62 pos. Sejmu z dn. 27 lutego 1932 r., ł. 60.

⁵⁹ Artykuł stwierdzał, iż Kościół rzymskokatolicki rządzi się własnymi prawami. Do praw Kościoła należy kanon 1375 mówiący o prawie do zakładania szkół wszystkich typów.

Powoływał się on także na art. 110 mówiący, iż obywatele polscy należący do mniejszości mają równe z innymi obywatelami prawo do nadzoru, zawiadywania swoim kosztem m.in. szkołami. *Otóż to jest rzeczą niewątpliwą, że jest równość, ale jest rzeczą tylko wątpliwą, czy zostało w ogóle jakiekolwiek prawo-* mówił⁶⁰. Ustawa przekazywała nadzór nad szkołami prywatnymi ministrowi WRiOP, co Stroński interpretował jako uchylenie prawa do nadzoru ich właścicielom. Uznał także, że ustawa koliduje z art. 73 i 98 konstytucji, gdyż sprawy, o których powinien decydować sąd, a obywatel mieć prawo odwoływania się do wyższych instancji, powierzone zostały innym organom władzy. Poseł wskazywał, że sformułowania zawarte w ustawie są zbyt ogólnikowe, często padają określenia „odpowiedni”, „właściwy”, „niewystarczający” itp. Z tego powodu, zgodnie z ustawą o Trybunale Administracyjnym nie przysługiwało obywatelom prawo odwoływania się do tej instancji⁶¹. O zasadzie zatwierdzania przez władze państwowe dyrektorów szkół mówił, iż podważa ona charakter tych placówek, gdyż przez to faktycznie stają się państwowymi. Podsumowywał, iż ustawa nie wprowadza jasnych praw i obowiązków, nie daje stabilnych, pewnych podstaw istnienia szkolnictwa prywatnego⁶². Na zarzuty natury prawnej następnego dnia odpowiedział Stanisławowi Strońskiemu Stanisław Car, dowodząc, iż nie ma w ustawie momentów sprzecznych z konstytucją, najwyżej pewne myśli nie zostały w niej powtórzone.

W dyskusji tej, podobnie jak wcześniej w trakcie obrad Komisji Oświatowej Stroński wystąpił jako rzecznik mniejszości narodowych. Przemawiał jako narodowiec rozumiejący znaczenie szkół dla pielęgnowania języka i świadomości narodowej. Postawa ta wzbudziła duże zdziwienie, stając się przedmiotem ironicznych żartów. W związku z tym występujący następnego dnia poseł Jan Kornecki tłumaczył stanowisko swego ugrupowania w tej sprawie: *Stronnictwo Narodowe uważa, że szkoła publiczna państwowa powinna być z zasady i ducha polską [...] Natomiast zawsze byliśmy i jesteśmy zdania, że w dziedzinie szkolnictwa należy zostawić mniejszościom rzeczywiście pełne prawo zakładania i utrzymywania szkół kosztem własnym, a rola państwa musi być sprowadzona do kontroli, do nadzoru nad tym szkolnictwem, nadzoru*

⁶⁰ Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., ł. 148.

⁶¹ Ustawa o Trybunale Konstytucyjnym z 1922 roku, art.3 stwierdzała, że w sprawach, które są pozostawione swobodnemu uznaniu władz, nie ma możliwości odwoływania się do Trybunału.

*takiego, który by Państwu gwarantował, iż stosunek tych szkół do Państwa będzie lojalny*⁶³. Posłowie KN podkreślali, że Polska, dla własnego dobra, powinna przestrzegać umów międzynarodowych w dziedzinie praw mniejszości. Poseł Kornecki radził także rządowi, by nie eskalował wymagań stawianych szkołom prywatnym, gdyż w sytuacji, gdy stanowią one większość szkół średnich, w interesie państwa leży, by szkoły te mogły funkcjonować. Konsekwencją takiego rozumowania był wniosek, aby wymagania lokalowe wobec szkół prywatnych były mniejsze niż wobec placówek państwowych. Pojawiały się także obawy, iż brak stabilizacji wprowadzany przez ustawę spowoduje, że nikt nie będzie chciał pracować w szkołach prywatnych. Oburzenie wzbudziło nałożenie na istniejące już szkoły obowiązku wypełniania całej listy warunków, aby mogły one kontynuować swą działalność. *Rząd pragnie i z tego szkolnictwa prywatnego stworzyć sobie narzędzie do przeprowadzenia swojego własnego systemu, związanego z całym jego politycznym programem, z jego stosunkiem do społeczeństwa, do prawodawstwa*⁶⁴.

Z kolei poseł PPS Kazimierz Czapinśki udowadniał, iż ustawa wprowadza dyktaturę biurokracji i ma charakter policyjny. *Z zasady liberalnej naszej Konstytucji, z zasady lojalności robi się policyjny wniosek, że obywatel, który nie jest ostemplowany „kazionnym” stemplem, jest już eo ipso podejrzany, jest już eo ipso prawdopodobnie nielojalny* - mówił⁶⁵.

Szczególne wzburzenie wywołała ustawa u posłów reprezentujących mniejszości narodowe, przekonanych iż to właśnie przeciwko nim celowo została ona skierowana. Posłanka ukraińska Miłena Rudnicka wyraziła to następująco: *Chodzi o to, aby zniszczyć wszelką mniejszościową szkołę niezależną także prywatną, aby przepędzić z ukraińskiej szkoły, utrzymywanej wysiłkiem i kosztem społeczeństwa ukraińskiego ducha narodowego, wytępić także i w tej prywatnej szkole wszelki kult odrębności narodowej. Chodzi dalej o to, ażeby policyjnym systemem zdeprawować, zdemoralizować ukraińskie prywatne szkolnictwo, ażeby wykopać przepaść pomiędzy starszym i młodszym pokoleniem, wychowawcą a młodzieżą*⁶⁶. Wyraziła przekonanie, że nałożenie na szkołę obowiązku przeciwdziałania szkodliwym wpływom na młodzież to tyle, co oczekiwanie, aby nauczyciele szpiegowali i donosili na młodzież. Posłowie udowadniali

⁶² Spr. sten. z 61 pos. Sejmu z dn. 26 lutego 1932 r., ł. 146-158.

⁶³ Spr.sten. z 62 pos. Sejmu z dn. 27 lutego 1932 r., ł. 4.

⁶⁴ Tamże, ł. 11.

⁶⁵ Tamże, ł. 16.

⁶⁶ Tamże, ł. 19-20.

sprzeczność ustawy z Konstytucją i Traktatem Mniejszościowym, powołując się na jego art. 8: *Obywatele polscy, należący do mniejszości etnograficznej, religijnej lub językowej będą korzystać z takiego samego traktowania i z takich samych gwarancji ustawowych oraz faktycznych, jak inni obywatele Polski. Mianowicie będą mieli równe prawo do zakładania, prowadzenia i kontrolowania własnym kosztem szkół i innych zakładów wychowawczych.* Uznając, iż idzie on dalej niż postanowienia konstytucji, gdyż nie mówi o ustawowych warunkach zakładania szkół, poseł Sergiusz Chrucki deklarował: *Chcemy zachować dla naszego szkolnictwa Na Wołyniu, Polesiu i Chełmszczyźnie te prawa, które zagwarantował traktat mniejszościowy w art. 8. Nie chcemy być równouprawnieni z obywatelami polskiej narodowości w bezprawiu, lecz przeciwnie, pragniemy ażeby i im ustawy polskie dawały takie same uprawnienia, jakie obywatelom niepolskiej narodowości daje art. 8 traktatu o mniejszościach*⁶⁷. Przypominano, że duża część szkół prywatnych funkcjonuje dzięki ofiarności społeczeństwa i nie mogą one udowodnić zabezpieczenia środków na utrzymanie. Przy tej okazji posłowie ukraińscy upominali się o autonomię dla Galicji Wschodniej, obiecaną im na mocy ustawy z 1922 r. Jej wprowadzenie oznaczałoby przekazanie spraw szkolnictwa pod kompetencje samorządu wojewódzkiego i tak jak na Śląsku nie obowiązywałyby tam omawiane ustawy. Z kolei poseł białoruski Fabian Jeremicz zapowiadając głosowanie przeciw ustawie na znak sprzeciwu wobec polityki mniejszościowej, zaznaczył jednak: *Co do nas, my wolimy tę ustawę kagańcową, niż te tajne okólniki, na których podstawie do dziś dnia nie pozwalano nam otworzyć szkół prywatnych*⁶⁸.

Intencje ustawodawców ujawniła Maria Jaworska przyznając, iż pożądane byłoby ograniczenie liczby szkół prywatnych. Za niekorzystny uznała ich wysoki odsetek na szczeblu szkolnictwa średniego. *Przy programie wychowawczym, który sobie nakreśliła ustawa o ustroju, jest to rzecz, którą należy zmienić* - mówiła⁶⁹. Tłumaczyła, że nadmierne zagęszczenie sieci tych szkół na niektórych terenach jest efektem nadmiernych ambicji mieszkańców małych miasteczek. Wytykała bardzo niski poziom wielu szkół, nazywając je fabrykami półinteligentów obliczonymi na korzyści finansowe właścicieli.

⁶⁷ Tamże, ł. 70-74.

⁶⁸ Tamże, ł. 57.

⁶⁹ Tamże, ł. 76.

Posel Wacław Bitner (ChD) wniósł poprawkę precyzującą, kogo uznaje się za osobę „poszlakowaną moralnie”, której można odmówić prawa założenia szkoły.

Kończący dyskusję sejmową wiceminister Pieracki udowadniał, że ustawa jest zgodna z Konstytucją i konkordatem. Swoim przedmówcom zarzucił, że przeprowadzili debatę o charakterze politycznym, kierując się troską o interes swych partii, a nie dobrem młodzieży. Przed przystąpieniem do głosowania posłowie opozycji próbowali do niego nie dopuścić jeszcze raz wnioskując o zbadanie jej zgodności z Konstytucją, ale marszałek i większość posłów byli przeciw. Do ustawy zgłoszono ponad 45 poprawek, wszystkie upadły. Większością głosów Sejm przyjął ustawę o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych.

Senat obradował nad tą ustawą 11 marca 1932 r. Jako sprawozdawca występował senator BBWR Józef Sypniewski, w dyskusji, znacznie krótszej i nie tak ożywionej jak w Sejmie, wzięło udział pięciu posłów. Dobrze znając zarzuty wysuwane przez przeciwników ustawy, Sypniewski na wstępie zaznaczał: *Omawiany projekt ustawy w niczym nie przekreśla inicjatywy obywatelskiej, lecz ją normuje i wytycza drogę, którą ma kroczyć oraz w jakiej formie ma działać w społeczeństwie. Inicjatywa prywatna nie tylko nie będzie krępowana, lecz przeciwnie, uzyskuje szerokie pole działania w szkolnictwie eksperymentalnym, które będzie otoczone opieką władz szkolnych.[...] Referowany projekt ustawy w niczym nie ogranicza i nie upośledza żadnej grupy społecznej, ani pod względem wyznaniowym, ani narodowościowym, ani nikomu w Państwie nie daje żadnych przywilejów*⁷⁰. Swe poparcie dla projektu deklarowali senatorowie BBWR Stefan Ehrenkreutz, profesor Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie i Stefan Zakrzewski z Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie, wskazując na konieczność zaufania państwu, uprawnionemu do odgrywania znaczącej roli w szkolnictwie⁷¹. Przeciwno ustawie opowiedzieli się senatorowie z opozycji. Władysław Jabłonowski z Klubu Narodowego stwierdził, iż wprowadza ona *jakiś swego rodzaju monopol państwowy tzw. szkół prywatnych, które Państwo organizuje cudzym kosztem, nie ponosząc przy tym żadnego ryzyka*⁷². W podobnym tonie wypowiadali się senator ze Związku Parlamentarnego Polskich Socjalistów Stefan Kopciński i August Utta, przedstawiciel mniejszości niemieckiej. Nie stwierdzając wprost, że ustawa

⁷⁰ Spr. sten. z 36 pos. Senatu z dn. 11 marca 1932 r., ł. 82.

⁷¹ *Ustawa ta daje opiekę nad szkołą prywatną Ministerstwu. My tutaj możemy ją przekazać z całym zaufaniem, bo wiemy że na pewno nie ci, którzy o tę szkołę walczyli i nie ci, którzy tę szkołę budowali mogliby ją zwalczać lub żywot jej utrudniać* - mówił senator Ehrenkreutz. - Tamże, ł. 84.

⁷² Tamże, ł. 85.

skierowana jest przeciwko mniejszościom narodowym, wyraził żal, że nie posiada zapisów ich dotyczących i wskazywał, iż część zawartych w niej wymogów jest dla mniejszości niewykonalna, koliduje z ich prawami do odrębności⁷³. Do projektu ustawy senator Stefan Sołtyk z Klubu Narodowego wniósł 21 poprawek, głównie precyzujących i łagodzących wymowę przepisów. Wszystkie one upadły i ustawa została przegłosowana w brzmieniu uchwalonym przez Sejm.

3. Realizacja ustawodawstwa jędrzejewiczowskiego w szkolnictwie prywatnym.

Głównymi realizatorami założeń reformy po ustąpieniu jej autora Janusza Jędrzejewicza był jego brat i następca na fotelu ministerialnym Wacław Jędrzejewicz oraz wiceminister Kazimierz Pieracki. Po uchwaleniu ustawy z niecierpliwością oczekiwano rozporządzeń wykonawczych, gdyż uchylenie dawnych przepisów i brak nowych paraliżowało szkolnictwo, np. nie było możliwości uruchomienia nowej placówki,

a niekiedy powodowało samowolę urzędników⁷⁴. Za najbardziej pilne uznano ogłoszenie wzoru statutu z dokładnym wyjaśnieniem pojęcia *ustroju wewnętrznego szkoły*, dokładnego określenia, które przedmioty mają być wykładane w języku państwowym w szkołach z niepolskim językiem nauczania, wyjaśnienia, co może stanowić gwarancję finansową funkcjonowania szkoły, a także sprecyzowania warunków zamknięcia szkoły bądź zwolnienia pracownika, przy czym oczekiwano rozwiązań łagodzących restrykcyjne postanowienia ustawy⁷⁵.

7 czerwca 1932 r. minister WRiOP w porozumieniu z MSW i Ministerstwem przemysłu i Handlu wydał rozporządzenie dotyczące szczegółów realizacji ustawy o szkolnictwie prywatnym. Na jego mocy nadzór nad wszystkimi szkołami, z wyjątkiem artystycznych i eksperymentalnych, powierzony został, tak jak to było dotychczas, Kuratorom Okręgów Szkolnych. Oni to (a w stosunku do szkół artystycznych - minister WRiOP) mieli wydawać orzeczenia dotyczące wypełnienia warunków otwarcia szkoły,

⁷³ Tamże, ł. 89-90.

⁷⁴ Jan Kornecki na forum Sejmu mówił: *Obserwujemy w tej dziedzinie całkowitą samowolę administracji. Nie zatwierdza się dyrektorów szkół prywatnych, mimo iż przedstawiani kandydaci mają wszelkie wymagane kwalifikacje. Narzuca się szkołom prywatnym dyrektorów nauczycieli z grona uprzywilejowanych członków „Zrębu”, wybierając dla nich lepiej płatne stanowiska.* – Spr. sten. z 81 pos. Sejmu z dn. 7 lutego 1933 r., ł. 103-104.

⁷⁵ *W oczekiwaniu rozporządzeń wykonawczych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 21, s.404-407.

jej zamknięcia. Natomiast do wydawania orzeczeń na temat zachowania właścicieli i kandydatów na dyrektorów, czyli owych budzących tyle kontrowersji „świadcstw lojalności”, uprawnieni zostali starostowie powiatowi i grodzcy. Dokładnie określone zostało, z jakich elementów powinna się składać nazwa szkoły⁷⁶. Wyjaśniono, na czym polegać powinno zaplanowanie środków na utrzymanie szkoły, oczekując przedłożenia preliminarza budżetowego, co w przypadku szkoły, która nie rozpoczęła jeszcze działalności i nie znana jest liczba uczniów, którzy się zgłoszą, praktycznie nie było możliwe. Dopuszczono jednak zastąpienie (za zgodą władz) udokumentowania środków na utrzymanie szkoły, złożeniem zobowiązań rodziców do uiszczania przez cały rok opłat szkolnych. Była to realizacja propozycji zgłaszanych w Sejmie jako poprawki do ustawy, zmierzających do umożliwienia działalności szkołom należącym np. do organizacji społecznych, nie posiadających znacznego majątku. Złagodzone nieco przepisy mówiące o zamykaniu szkół, zastrzegając przynajmniej dwutygodniowy termin na złożenie wyjaśnień po przedstawieniu zarzutów, a w przypadku gdy dotyczą one poziomu naukowego lub wychowawczego możliwość wydania decyzji o zamknięciu dopiero po trzech negatywnych ocenach dokonywanych w ciągu kolejnych lat. W trakcie roku szkolnego szkołę można było zamknąć po zapewnieniu uczniom miejsc w innych placówkach. Rozporządzenie przedstawiało harmonogram wypełniania formalności związanych z otwarciem szkoły. W budzącej zaś wiele kontrowersji sprawie wypełniania podobnych warunków przez szkoły już istniejące, dopuszczało ono możliwość zwolnienia niektórych właścicieli z obowiązku przedkładania „świadcstw moralności”⁷⁷ czy wykazywania przydatności lokalu i jego wyposażenia. Pozostali mieli dopełnić formalności na wezwanie, a jeśli go nie otrzymali - w ciągu dwu lat od wydania tego rozporządzenia. Wszystkie szkoły, które nie spełniły warunków miały być zamknięte najpóźniej do 31 sierpnia 1935 roku⁷⁸. Kurie biskupie i zgromadzenia zakonne ubiegające się o zezwolenie na prowadzenie placówek z uprawnieniami szkół publicznych były traktowane na takich zasadach jak stowarzyszenia i fundacje. Nie podlegały natomiast procedurze wewnętrzne szkoły zakonne przygotowujące młodzież

⁷⁶ Nazwa szkoły powinna zawierać przymiotnik „prywatny”, wskazywać płeć uczniów, rodzaj szkoły, język nauczania jeśli nie jest nim polski, siedzibę szkoły oraz zawierać nazwisko właściciela bądź imię szkoły.

⁷⁷ Dotyczyło to głównie stowarzyszeń i fundacji, a w piśmie z 23 stycznia 1933 r. wyjaśniono, iż postanowienia te dotyczą także Kurii Biskupich i Zgromadzeń zakonnych. - *Prawo szkół prywatnych* pod red. Z. Kwiatkowskiego, L. Eckerta, Lwów 1937, s. 58.

⁷⁸ Dz. Urz. MWRiOP 1932, nr 4, poz. 44, s. 144-149.

do stanu duchownego, do których na mocy konkordatu postanowienia ustawy o szkolnictwie prywatnym nie miały zastosowania⁷⁹.

22 czerwca 1932 r. opublikowano wzory statutow dla szkół i przedszkoli prywatnych, stanowiące uzupełnienie rozporządzenia wykonawczego⁸⁰. Były to dokumenty obszerne, statut szkoły składał się z 14 rozbudowanych paragrafów. Nie pozwalał na żadną dowolność w ustalaniu zasad funkcjonowania szkoły, gdyż do wpisania założycielowi pozostawały tylko dane właściciela i podstawowe informacje o szkole (typ, czas trwania nauki, sposób naboru, kierunek szkoły itp.). Nie pojawiły się natomiast zapowiadane przez rozporządzenie wykonawcze przepisy o dostosowaniu ilości uczniów i powierzchni pomieszczeń do norm dotyczących szkół państwowych, stosowaniu wyłącznie podręczników zatwierdzonych przez władze szkolne. Szczegółowo określone zostały kompetencje właściciela (11 punktów) i dyrektora szkoły (14). Zapis o możliwości zamknięcia szkoły w wypadku nieprzestrzegania statutu świadczył, iż dokument ten traktowany był bardzo poważnie i władze zamierzały egzekwować jego respektowanie⁸¹.

Rozporządzenie i wzór statutu wyjaśniały wiele wątpliwości związanych z ogólnikowym charakterem postanowień ustawy, przyjmując momentami liberalniejszą interpretację niż się obawiano, np. w sprawie „świadectw moralności”. Przepisy wyraźnie rozgraniczały zakres praw i obowiązków właściciela szkoły oraz dyrektora i nauczycieli. Pozycja właściciela została osłabiona na rzecz dyrektora⁸², silnie uzależnionego od władz, które w ten sposób zapewniały sobie zwiększenie wpływu na szkolnictwo prywatne. Ustalenia rozporządzenia były bardzo szczegółowe, co mogło być odebrane jako nadmierna ingerencja władz w sprawy szkół prywatnych, ale też ograniczało możliwość nieporozumień oraz swobodę urzędników, której obawiali się przedstawiciele mniejszości narodowych. Władze zostały zobowiązane do podejmowania decyzji w ściśle określonych terminach, umożliwiającym normalne funkcjonowanie szkoły, w przeszłości bowiem zdarzało się, że zwlekano np. z

⁷⁹ W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*, Warszawa 1992, s. 120.

⁸⁰ Dz. Urz. MWRiOP 1932, nr 4, s. 149-156.

⁸¹ Z czasem okazało się, że opublikowane wzory statutow były niekiedy zbyt dosłownie i minister 19 kwietnia 1933 r. wydał kolejny okólnik wyjaśniający, iż umieszczone we wzorach dane np. dotyczące stopnia organizacyjnego szkoły są tylko przykładowe. Przy okazji wyjaśniono, że urzędy administracji wydające tzw. świadectwa lojalności nie mają prawa wymagać przedkładania dodatkowych danych osobowych (życiorysu, świadectw itp.) - *Prawo szkół prywatnych*, s. 48.

⁸² Wprawdzie w świetle postanowień statutu właściciel miał wpływ na indywidualny kierunek szkoły, ale dyrektor był odpowiedzialny za dobór nauczycieli, poziom naukowy i wychowawczy szkoły. Dyrektorowi

zatwierdzeniem dyrektora aż do rozpoczęcia roku szkolnego. Wszelkie zarzuty wysuwane przeciwko właścicielom czy pracownikom szkół musiały być udokumentowane⁸³.

Równocześnie opublikowano wzory 17 orzeczeń, które mogły wydać władze szkolne odnośnie szkół prywatnych. Przewidywały one uzasadnienie decyzji jedynie w formie powołania się na poszczególne paragrafy ustaw, bez miejsca na szczegółową argumentację. Wzory „świadectw moralności” opracowało MSW, któremu podlegali uprawnieni do ich wydawania starostowie. To również miały być dokumenty krótkie, *nienagannego zachowania pod względem moralności oraz w stosunku do Państwa* nie trzeba było dowodzić⁸⁴. Początkowo ministerstwo nie przewidywało wydawania dokumentów z decyzją negatywną, zakładając, iż w takiej sytuacji petent po prostu nie otrzyma żadnego zaświadczenia. Okazało się jednak, iż było to powodem wielu wątpliwości i z tego względu we wrześniu 1934 r. MSW opublikowało wzór decyzji odmownej. Tak jak inne dokumenty nie zawierała ona uzasadnienia, tylko podstawę prawną i informację o prawie do odwołania do wojewody⁸⁵.

Ustawa o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych wraz z rozporządzeniami wykonawczymi stwarzała nową sytuację w szkolnictwie prywatnym. Regulowała podstawy prawne i ustrój wewnętrzny szkół prywatnych na terenie całego kraju, co stanowiło realizację oczekiwań nauczycielstwa wysuwanych od wielu lat. Ograniczyła możliwość powstawania szkół nie mających wystarczających podstaw materialnych, co zabezpieczało interesy uczniów i nauczycieli, a także umożliwiało wprowadzenie zdrowej konkurencji pomiędzy szkołami⁸⁶. Ograniczyła prerogatywy właścicieli, a rozszerzyła - dyrektorów. Przede wszystkim jednak - silnie uzależniła szkolnictwo prywatne od władz szkolnych wzmagając kontrolę pod względem dydaktycznym, wychowawczym i personalnym. Pracownicy szkół prywatnych stali się najbardziej uzależnioną od państwa kategorią pracowników

i nauczycielom bezpośrednio od niego zależnym zapewniona została całkowita niezależność w kwalifikowaniu i promowaniu uczniów.

⁸³ Omówione wyżej przepisy szczegółowej analizie zostały poddane w publikacjach pism nauczycielskich. Por.: *Szkolnictwo prywatne na nowych podstawach prawnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 28, s. 559-563, nr 29, s. 582-588, nr 30, s. 600-604, nr 31, s. 622-626, nr 31, s. 639-642.

⁸⁴ Dz. Urz. MWRiOP 1932, nr 4, poz. 46-48, s. 156-164.

⁸⁵ *Prawo szkół prywatnych*, s. 51-52.

⁸⁶ W ZNP jednak uważano, iż możliwość zastąpienia gwarancji finansowych właściciela przez deklaracje rodziców jest bardzo ryzykowna i przy braku innych możliwości należy uzupełnić to rozwiązanie przez stworzenie w szkole stałej komisji kontrolującej finanse. Nauczyciele szkół prywatnych - członkowie TNSW skłonni byli natomiast ponosić ryzyko związane ze słabym zabezpieczeniem, niż dopuścić do zamknięcia szkoły.

prywatnych. Paradoksalnie - wymagania w stosunku do nich stawiane przez państwo były większe niż w stosunku do pracowników szkół publicznych, którym tzw. „Pragmatyka nauczycielska” czyli ustawa o stosunkach służbowych nauczycieli przyznawała wiele praw. *Rozbieżność między nałożeniem przez ustawę na nauczycielstwo szkół prywatnych specjalnych obowiązków i bardzo daleko idących rygorów, a całkowitym brakiem odpowiadających tym rygorom i obowiązkom uprawnień musimy, niestety, uznać za lukę w konstrukcji ustawy i oczywistą niesprawiedliwość* - pisał „Przegląd Pedagogiczny”⁸⁷. Nie doczekali się nauczyciele zapewnienia stałego, albo przynajmniej zagwarantowanego na dłuższy okres zatrudnienia, nie było mowy o płacach.

Ustawa nie normowała kwestii nauczania domowego, przez prywatnych nauczycieli. W związku z tym utrzymane w mocy zostały przepisy *Rozporządzenia gabinetowego o nadzorze Państwa nad prywatnymi zakładami i osobami zajmującymi się nauczaniem i wychowaniem młodzieży* z 10 czerwca 1834 r. oraz dotycząca jego wykonania *Instrukcja ministerialna* z 31 grudnia 1839 r. dotyczące byłego zaboru pruskiego. Oczywiście z chwilą wejścia w życie ustawy z 11 marca 1932 r. przestały dotyczyć szkół, a zachowały swą moc jedynie w stosunku do prywatnych nauczycieli domowych. Na mocy tych przepisów nauczyciele domowi zobowiązani byli do uzyskania koncesji na nauczanie, czego warunkiem było wykazanie się odpowiednimi kwalifikacjami zawodowymi i moralnymi. Zwolnieni z tego obowiązku byli nauczyciele szkół publicznych i duchowni. Władze szkolne musiały zostać powiadomione o podjęciu pracy przez nauczycieli domowych i powinny sprawować nad nimi nadzór. Rodzice dzieci nie uczęszczających do szkoły zobowiązani byli w razie wezwania do wykazania, w jaki sposób dzieci pobierają naukę⁸⁸.

W r. szk. 1936/37 w Polsce funkcjonowało 28 337 szkół powszechnych, z tego 1 500 prywatnych. Szkoły prywatne były placówkami znacznie mniejszymi, przeciętnie uczęszczało do nich prawie 100 uczniów, podczas gdy w szkołach publicznych uczyło się średnio 171 dziecko. Do szkół prywatnych uczęszczało ok. 3% dzieci uczących się w szkołach powszechnych. W miastach odsetek ten był większy i wynosił 9%, a Warszawie 15%, natomiast najwyższy był w województwach wschodnich-białostockim, wileńskim, nowogródzkim, poleskim i wołyńskim, gdzie wynosił 18-

⁸⁷ *Szkolnictwo prywatne na nowych podstawach prawnych*, „Przegląd Pedagogiczny” 1932, nr 32, s.642.

28%. Mniejszy w szkołach prywatnych był odsetek dziewcząt wynoszący 42%, a w placówkach publicznych - 48%. Najwięcej prywatnych szkół powszechnych znajdowało się w dużych miastach, w Warszawie było ich 194 (szkół publicznych 169), w Łodzi 79 (111), w Wilnie 43 (42), we Lwowie 27 (51), w Białymstoku 24 (15), w Poznaniu 21 (47). Najmniej było ich w województwie tarnopolskim - 29 (1327), śląskim -30 (646), pomorskim -34 (1338), lubelskim 29 -(2291). Wpływ miały na to prawdopodobnie trzy zjawiska - poziom urbanizacji danego terenu, tradycje z okresu zaborów i skład narodowościowy lokalnej społeczności. Prawie 52% prywatnych szkół powszechnych stanowiły bowiem szkoły z innym niż polski językiem nauczania, utrakwistyczne, bądź też takie, w których nauczano języka mniejszości jako przedmiotu. Najliczniejsze były szkoły organizowane przez mniejszość żydowską - było ich 441⁸⁹, przy czym istniała tylko jedna szkoła publiczna dla dzieci żydowskich, z polskim językiem wykładowym i hebrajskim jako przedmiotem. Prywatnych szkół powszechnych zorganizowanych przez Niemców było 246, Ukraińców tylko 49, choć była to mniejszość najliczniejsza, Białorusini nie mieli żadnej prywatnej szkoły powszechnej. Państwo i samorządy zorganizowały 409 szkół dla dzieci niemieckich, 5431 dla ukraińskich, 66 dla białoruskich. Istniały także znacznie mniej liczne szkoły litewskie, czeskie i rosyjskie⁹⁰.

Nowe ustawodawstwo dotyczące szkolnictwa niekorzystnie wpłynęło na sytuację finansową prywatnych szkół średnich ogólnokształcących. Szacowano, że szkoła może normalnie funkcjonować posiadając przynajmniej 200-300 uczniów, a wobec skrócenia czasu nauki w tych szkołach ich liczba uległa zmniejszeniu. Obok „przesunięcia” dwóch najniższych klas do szkoły powszechnej gimnazja prywatne straciły możliwość prowadzenia klas przygotowawczych, obawiano się także skutków podziału szkoły średniej na dwa człony⁹¹. Niektórzy utrzymywali, iż najwyższe klasy gimnazjalne były podstawą finansową tych szkół, a według założeń reformy liceów miało być znacznie mniej niż gimnazjów, więc właściciele szkół mogli się spodziewać, iż nie uzyskają możliwości ich prowadzenia. Inni dowodzili jednak, iż to klasy wstępne i niższe dostarczały największych wpływów, częściowo utrzymując nawet klasy wyższe.

⁸⁸ *Prawo szkół prywatnych*, s. 275-281.

⁸⁹ Do grupy tej zaliczono szkoły prowadzące naukę języka hebrajskiego i jidysz.

⁹⁰ *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, Warszawa 1938, s.12, 18-20, Z. Alchimowicz, op. cit., „Przegląd Pedagogiczny” 1939, nr 1, s. 10-11.

Zapewne różnice te wynikały z odmiennej struktury czesnego w poszczególnych szkołach, w obu jednak wypadkach zmiany organizacyjne mogły doprowadzić do załamania się budżetu szkoły⁹². Ponadto ustawa o szkolnictwie prywatnym podnosiła wymagania co do budynku i wyposażenia szkoły, co powodowało dodatkowe obciążenia finansowe. Ze względu na bardzo niskie uposażenia, jakie otrzymywała większość nauczycieli szkół prywatnych, duże oszczędności na pensjach nie były możliwe. Nie było też możliwości podnoszenia czesnego, jako że większości rodziców nie stać by było na jego opłacenia. Paradoksalnie bowiem zauważono, iż większość uczniów szkół prywatnych stanowią dzieci z rodzin niezamożnych.⁹³

Spowodowane było to nie tylko niskim poziomem materialnym społeczeństwa polskiego w dobie kryzysu gospodarczego, ale też specyficznym rozmieszczeniem państwowych szkół średnich. Powstawały one głównie w okresie powojennym przy ośrodkach skupiających kadrę urzędniczą, przeznaczone dla jej dzieci. Małe miasta i ośrodki przemysłowe często były tych szkół pozbawione. Dzieciom z rodzin ubogich szkoły prywatne zobowiązane były przyznawać zniżki w opłatach, co pogłębiało ich problemy finansowe. Według danych MWRiOP w pierwszym półroczu r. szk. 1936/37 w średnich szkołach prywatnych z prawami pełną opłatę w klasach I pobrano od 34,5% uczniów,

w kl. IV od 28,3 % uczniów. Z ulg skorzystało odpowiednio 61,3% oraz 65,4%, a zwolnionych z opłaty zostało 4,2 oraz 6,3%. W szkołach droższych, z czesnym powyżej 400 zł rocznie z ulg korzystało 70-85 % młodzieży⁹⁴. Stąd domagano się

⁹¹ W roku szkolnym 1932/33 na 83.775 uczniów prywatnych gimnazjów w klasach elementarnych uczęszczało 6.723 (8%), a w kl. VII i VIII - 17.331 (20,7 %) - *Statystyka szkolnictwa 1932/33*, s. 40.

⁹² Wstępne obliczenia przeprowadzone w grudniu 1932 r. przez TNSW w Warszawie wykazały, iż w razie zamknięcia z końcem roku szkolnego 1932/33 istniejących w 56 szkołach klas pierwszych, wstępnych, podwstępnych i elementarnych straciłoby pracę 279 nauczycieli. Do szkół powszechnych musiałoby trafić dodatkowo 4922 dzieci. Gimnazja prywatne straciłyby na skutek nie wniesionych opłat około 2.447.000 zł. - A. Rondthaler, *Prywatne szkoły średnie u progu roku szkolnego 1933/34*, „Przegląd Pedagogiczny” 1933, nr 3-4, s.63.

⁹³ Analiza danych dotyczących środowisk, z których pochodzili uczniowie szkół średnich nie wskazuje na wyraźny związek szkół prywatnych z określoną grupą. Największą popularnością cieszyły się one wśród dzieci służby domowej (wybierało je 65%), większych i mniejszych przedsiębiorców (64,5 i 61%), pracowników umysłowych z przedsiębiorstw prywatnych (61,3%), wolnych zawodów (53,6%), robotników z przedsiębiorstw prywatnych (53,3%), większych właścicieli ziemskich (52%) i robotników rolnych (50,7%). Częściej szkołę państwową dla swych dzieci wybierali rentierzy i emeryci (63,1%), pracownicy umysłowi z instytucji publicznych (62,9%), niżsi funkcjonariusze instytucji publicznych (62,6%), pracownicy umysłowi w rolnictwie (61,3%) i chłopci (w zależności od stanu posiadania od 59,9 do 55,9%). Wyraźnie więc, obok kryterium majątkowego o wyborze szkoły prywatnej decydowały też inne czynniki, przede wszystkim brak dogodnego dostępu do szkoły państwowej. Nierzadko wybierano szkoły prywatne, jako zapewniające nauczanie w językach mniejszości narodowych - *Szkolnictwo prywatne. Jego stan, perspektywy i najpilniejsze potrzeby*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 12, s. 164.

⁹⁴ *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące niepaństwowe*, „Przegląd Pedagogiczny” 1939, nr 2, s. 28.

ułatwienia dzieciom niezamożnym, tam gdzie było to możliwe, przyjęcia do szkół państwowych, co leżało w interesie zarówno ich samych, jak i szkół prywatnych, do których w takiej sytuacji napłynęłaby młodzież zamożniejsza, której trudniej byłoby dostać się do szkoły publicznej⁹⁵.

Zmniejszenie liczby klas prowadzić musiało do likwidacji wielu mniejszych szkół czy też łączenia kilku słabszych finansowo w jedną, większą i silniejszą. Oznaczało to redukcje zatrudnienia, których nauczyciele bardzo się obawiali. Można się było bowiem spodziewać, iż trudno im będzie znaleźć nową pracę, bo nie da się tak po prostu podążyć za uczniami przechodzącymi do innych szkół. Dzieci z dawnych klas niższych gimnazjalnych odpływały w większości do publicznych szkół powszechnych, gdzie klasy były liczniejsze. Liceów zaś miało być mniej niż gimnazjów, więc i tam nie można było oczekiwać łatwego zatrudnienia. Duża część młodzieży miała trafić do szkół zawodowych, ale ich sieć zaczynała dopiero powstawać, a i profil nie dawał szans na masowe zatrudnianie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących.

Osoby związane ze szkolnictwem prywatnym próbowały oficjalnie uzyskać pewne ułatwienia powołując się na trudną sytuację materialną. Stowarzyszenie Dyrektorów Polskich Szkół Prywatnych i Samorządowych występowało do MWRiOP z memoriałami ubiegając się m.in. o objęcie szkół dekretem o ochronie lokatorów, ograniczenie wymagań dotyczących wyposażenia szkoły, prawa prowadzenia niepełnej szkoły powszechnej jako podbudowy gimnazjum itp. Na niektóre z tych postulatów ministerstwo przystało obiecując m. in. *zwracanie uwagi przy ocenie szkoły czy daje dowody rzetelnego wysiłku w kierunku stałego podnoszenia poziomu nauczania i wychowania oraz konsekwentnego - chociażby stopniowego – realizowania tych wymogów, którym ze względu na obecną sytuację gospodarczą trudno sprostać w krótkim okresie czasu*. Natomiast powołując się na ustawę o ustroju szkolnictwa nie zezwolono na prowadzenie nauczania na poziomie elementarnym⁹⁶.

W tej sytuacji wielu właścicieli szkół uciekło się do rozwiązań nieformalnych zakładając przy gimnazjach stanowiące dla nich podbudowę szkoły powszechne III stopnia. Teoretycznie były one odrębnymi jednostkami organizacyjnymi, faktycznie jednak łączyła je osoba koncesjonariusza, budynek, grono pedagogiczne. Zazwyczaj były to szkoły 6-klasowe, tylko kilka prowadziło klasę VII, przeznaczoną dla młodzieży nie zamierzającej kontynuować nauki w gimnazjum. Trzeba zaznaczyć, że przeciw

⁹⁵ AZG ZNP, zesp. ZNP, sygn. 1641.

istnieniu przy gimnazjach klas szkoły powszechnej protestowało ZNP, domagające się konsekwentnej realizacji zasady jednolitości szkolnictwa⁹⁷. Istniejący stan rzeczy został jednak zaakceptowany przez ministerstwo, które w 1933 r. zgodziło się, aby szkoła powszechna i średnia miały wspólne kierownictwo administracyjne i lokal⁹⁸. Wreszcie w marcu 1934 r. zezwolono gimnazjom na prowadzenie wyższych klas szkoły powszechnej, stawiając jednak warunek, aby jednocześnie uruchomiono dwie najmłodsze klasy, *zapoczątkowując w ten sposób rozwojową szkołę powszechną*. Ministerstwo nie zezwalało na otwieranie szkół złożonych tylko ze starszych klas np. IV-VI, co ze względów finansowych byłoby dla szkół prywatnych najdogodniejsze, ponieważ byłoby to sprzeczne z ustawą o ustroju szkolnictwa. *Szkoła ta powinna mieć osobne kierownictwo pedagogiczne, które by dawało rękojmię należytego zrozumienia organizacji pracy w szkole powszechnej i podlegać będzie nadzorowi inspektora szkolnego. W ogóle powstawaniu takich szkół nie należy czynić przeszkód, jeżeli właściciele spełniają warunki przewidziane w ustawie z dnia 11 marca 1932 r. o prywatnych szkołach oraz zakładach naukowych i wychowawczych* - pisał wiceminister Pieracki⁹⁹. Takich szkół powszechnych przy gimnazjach funkcjonowało w r. szk. 1934/35 aż 248, a w 1936/37 w całym kraju 219, z czego aż 208 w miastach (53 w Warszawie). Oznacza to, że oddziały szkoły powszechnej prowadziła blisko połowa gimnazjów prywatnych. Oceniano jednak, iż ich istnienie nie rekompensowało straty finansowej po likwidacji młodszych klas gimnazjalnych i oddziałów przygotowawczych, pisano wręcz, że *większość z nich wegetuje kosztem budżetu gimnazjalnego*¹⁰⁰. Spowodowane było to głównie małą liczebnością klas, do których uczęszczało zazwyczaj 17-28, a w ekstremalnych przypadkach 2-3 uczniów. Natomiast szkoły te ceniono za wyższy niż w placówkach państwowych poziom, który zawdzięczały właśnie mniejszej liczebności oddziałów, lepszym warunkom lokalowym i wyposażeniu i przede wszystkim prowadzeniu zajęć przez nauczycieli gimnazjalnych. Ważne było też, że absolwenci tych szkół mieli niemal pewną gwarancję przyjęcia do szkoły średniej prowadzonej przez tego koncesjonariusza (w r. 1934/35 gimnazja przyjęły 94,3% ubiegających się o to absolwentów „własnych” szkół powszechnych). Dlatego też były one atakowane, jako uprzywilejowujące dzieci z wyższych warstw

⁹⁶ AAN, MWRiOP, sygn. 168, k. 167-168.

⁹⁷ S.Drzewiecki, *Licea ogólnokształcące* (przemówienie na forum Państwowej Rady Oświecenia Publicznego 24 XI 1936), „Gimnazjum” 1936/37, nr 4/5, s. 129.

⁹⁸ *Prawo szkół prywatnych*, s. 116-117.

⁹⁹ Dz. Urz. MWRiOP1934, nr 2 , poz. 23, s. 86.

społecznych¹⁰¹. Faktycznie uczęszczali do nich głównie dzieci najlepiej usytuowanej ludności nierolniczej - przedsiębiorców, pracowników umysłowych, ludzi wolnych zawodów, zaś odsetek dzieci ze środowisk robotniczych wynosił tylko 0,4%. Proporcje te uważano wówczas za modelowe w stosunku do szkół prywatnych. *Niestety, z powodu tego, że nauka w szkołach prywatnych jest zbyt kosztowna dla szerszych mas ludności gorzej sytuowanej, szkoła prywatna z konieczności staje się szkołą dla wybranych, choć nie zawsze dla „elity” umysłowej, jakkolwiek ogólny poziom uczęszczających do niej dzieci wyróżnia się dodatnio pod względem rozwoju intelektualnego i ogólnej kultury. Dzieci te wstępują do szkoły z dość obfitym zapasem pojęć, z bogato na ogół rozwiniętym słownikiem, przebywają ponadto w czasie wypełniania obowiązku szkolnego w lepszych warunkach: w mniej licznych klasach, co umożliwia nauczającym bliższe zajmowanie się wychowankiem oraz stosowanie metod indywidualnego nań oddziaływania* - pisano

w „Przeglądzie Pedagogicznym”. Opinię tę potwierdzała obserwacja, iż duża część uczniów publicznych szkół powszechnych, planujących kontynuowanie nauki w gimnazjum, w ostatniej klasie pobierała korepetycje, aby wyrównać braki i przygotować się do egzaminów wstępnych. Oznaczało to, iż założenia jędrzejewiczowskiej reformy oświaty nie były realizowane, albowiem publiczna szkoła powszechna często nie wywiązywała się z zadania przygotowywania młodzieży do szkoły średniej. Dla wielu rodziców atutem szkół powszechnych przy gimnazjach prywatnych był fakt, iż w przeciwieństwie do szkół państwowych prawie nigdy nie były one koedukacyjne¹⁰².

Sytuację finansową szkół prywatnych pogorszył jeszcze okólnik ministra WRiOP z 1 września 1932 r. uzależniający częściowy zwrot opłat za dzieci urzędników państwowych od przedstawienia zaświadczenia o braku miejsca w szkole publicznej. Spowodowało to odpływ uczniów w trakcie roku szkolnego, powodując trudności ze

¹⁰⁰ M. Tazbir, *Prywatne szkolnictwo średnie w Polsce*, „Muzeum” 1934, nr 4, s.165.

¹⁰¹ Zofia Alchimowicz W „Przeglądzie Pedagogicznym” odpierała te zarzuty: *Ten „przywilej” łatwiejszego przechodzenia do szkoły średniej, o którym mówią przeciwnicy prywatnej szkoły powszechnej, zapewnia więc dzieciom w danym razie odpowiednie przygotowanie naukowe, nic z kastowości, ani z „klasowości” nie mające wspólnego. A jeżeli ten „przywilej” może być traktowany jako coś ujemnego, to chyba przez nielicznych zresztą w Polsce zwolenników idei „równania w dół”. Bo zapytajmy się szczerze: jakiej to warstwie społecznej, a przez to i całości Państwa i Narodu, zaszkodzi fakt, że do szkół średnich i wyższych zostaną przyjęci ci, co są do dalszej pracy umysłowej lepiej przygotowani?[...] Zresztą nowa reforma szkolna ma zapewniać dalszą naukę w szkołach na wyższym szczeblu nie ogółowi młodzieży szkół powszechnych, ale tylko tym spośród jej zastępów, którzy do dalszej pracy umysłowej nadają się, są odpowiedni.* - Z. Alchimowicz, *Rola społeczna prywatnej szkoły powszechnej* „Przegląd Pedagogiczny” 1939, nr 1, s. 11.

zrealizowaniem preliminarzy budżetowych w szkołach prywatnych. Zjawisko to najwyraźniej było widoczne w Warszawie, ze względu na najliczniejszą tam grupę urzędników¹⁰³. To posunięcie władz, dokonane ze złamaniem zasad, bo decyzja powinna zostać wydana przed rozpoczęciem roku szkolnego, spowodowane było prawdopodobnie dążeniem do ograniczenia zasięgu szkolnictwa prywatnego. Oficjalnie tłumaczono, co z resztą spotkało się ze zrozumieniem, że zmusza do tego stan finansów państwa. Trudno jednak przypuszczać, aby koszty wspomnianych dopłat były wyższe niż utrzymywania dzieci w szkołach publicznych, zwłaszcza że niejednokrotnie wiązało się to z koniecznością otwierania dodatkowych klas. W 1933 r. zapadła decyzja o całkowitym cofnięciu dopłat i minister wydał okólnik nakazujący przyjęcie do szkół państwowych wszystkich dzieci urzędników, które ze względów materialnych nie mogą kontynuować nauki w szkole prywatnej. Do szkół publicznych przeszło wówczas wiele dzieci spoza rodzin pracowników państwowych, korzystających z utworzenia nowych klas. Reakcją właścicieli wielu szkół prywatnych było obniżenie wpisowego, co odbiło się na pensjach nauczycieli¹⁰⁴.

W r. szk. 1937/38 do gimnazjów państwowych przyjęto 64% kandydatów i 58% kandydatek, zaś do gimnazjów prywatnych odpowiednio - 88 i 93%. Stanisław Mauersberg wyciąga stąd wniosek, iż *wielka liczba prywatnych szkół średnich stwarzała szanse nawet dla uczniów o miernych zdolnościach, ale zamożnych, podczas gdy młodzież zdolniejsza, lecz pochodząca z warstw uboższych, szans tych nie miała*¹⁰⁵. Zważywszy wspomniany już rozbudowany system zwolnień z opłat, twierdzenie to nie jest do końca prawdziwe. Warunki pracy dydaktycznej w prywatnych szkołach średnich były lepsze, gdyż w r. szk. 1935/36 na jednego nauczyciela przypadało w nich 22 uczniów, zaś w szkołach państwowych - 27. W szkołach prywatnych zatrudniano więcej kobiet - stanowiły około połowy kadry nauczycielskiej, podczas gdy w szkołach państwowych tylko ok. 30%¹⁰⁶. W prywatnych szkołach średnich nieco wyższy był też odsetek uczniów otrzymujących promocję do następnej klasy. W roku 1936 we wszystkich szkołach średnich ogólnokształcących promocję uzyskało 85,5%, w

¹⁰² Tamże, s. 11-12.

¹⁰³ A. Rondthaler, *Prywatne szkoły średnie u progu roku szkolnego 1933/34*, „Przegląd Pedagogiczny” 1933, nr 3-4, s. 61.

¹⁰⁴ Humilis, *Niedola szkolnictwa prywatnego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1933, nr 25-26, s. 247-248, K. Morawski, *Polityka szkolna a szkolnictwo prywatne*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 3, s. 40.

Z gimnazjów niepaństwowych do państwowych przeszło w roku 1934/35 1621 uczniów, w 1935/36 - 1771, w 1936/37 - 1618. - *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, Warszawa 1938, s. 37.

¹⁰⁵ S. Mauersberg, *Komu służyła*, s. 47-48.

¹⁰⁶ M. Falski, *Nauczyciele w liczbach 1935/36*, Warszawa 1938, s. 39. 45.

szkołach prywatnych - 87,1%, państwowych - 84,6%¹⁰⁷. Świadczyć to może zarówno o wyższym poziomie nauczania i o niższych wymaganiach.

Do 1936 r. nie zostały w pełni zrealizowane postanowienia ustawy co do uprawnień szkół prywatnych, ciągle istniały szkoły o uprawnieniach niepełnych. Dopiero wówczas następca Wacława Jędrzejewicza minister Wojciech Świątosławski wydał rozporządzenia regulujące nadawanie szkołom prywatnym uprawnień szkół publicznych. Za jego czasów, głównie za sprawą wiceministra Ferka-Błęszyńskiego powrócono do liberalnej polityki w stosunku do szkolnictwa prywatnego, przyznając uprawnienia niemal wszystkim liceom i gimnazjom. Wychodzono bowiem z założenia, że jeśli szkoły prywatne muszą zastępować państwowe, których jest za mało, to nie można im utrudniać życia i odmawiać uprawnień. Uzyskiwać je mogły szkoły zorganizowane na wzór szkół publicznych lub też inne, uznane przez ministra WRiOP za eksperymentalne. Wymogi stawiane szkole sformułowane zostały dość ogólnikowo i dotyczyły wyników nauczania (powinny być porównywalne z uzyskiwanymi w szkołach publicznych), poziomu pracy wychowawczej (w szczególności w zakresie wychowania młodzieży odpowiadającego potrzebom państwa), kierownika i kadry nauczycielskiej, dla których praca w danej szkole powinna być zajęciem podstawowym, odpowiedniego budynku

i wyposażenia. Listę tę zamykał dość enigmatyczny warunek, że szkoła *odpowiada potrzebom państwowym na danym terenie*. Chodziło tu o planowe rozwijanie sieci szkół zgodnie z polityką szkolną państwa. Mogło to jednak dotyczyć też języka nauczania, natomiast raczej nie względów natury gospodarczej, gdyż w przypadku szkół ogólnokształcących nie miały one większego znaczenia. Rozwiązania te na ogół satysfakcjonowały zainteresowanych, zastrzeżenia budziło jedynie wskazania na poziom szkół publicznych jako punkt odniesienia, ponieważ one same bardzo różniły się między sobą i trudno uznać to za precyzyjny wyznacznik¹⁰⁸. Uczniowie szkół pozbawionych praw publiczności traktowani byli jako eksterni i musieli zdawać w uprawnionych szkołach egzaminy końcowe z prawie wszystkich przedmiotów nauczania¹⁰⁹.

Komentując taką politykę MWRiOP wieloletni jego urzędnik Włodzimierz Gałęcki pisał, iż *dobrze, że to się stało już po okresie znacznego podniesienia poziomu szkół średnich, w przeciwnym bowiem razie ten punkt widzenia przy tak znacznej liczbie*

¹⁰⁷ Statystyka szkolnictwa 1936/37, s.42-45.

¹⁰⁸ Dz. Urz. MWRiOP 1936, nr 11, poz. 214-215, s. 263-264. Analogiczne rozporządzenie dotyczące dokształcających szkół zawodowych zostało wydane 24 maja 1937 r.

szkół niepaństwowych w Polsce mógłby być dla ogólnego poziomu szkolnictwa dość szkodliwy¹⁰⁹.

Liczba szkół średnich ogólnokształcących według praw

Typy szkół	1928/29	1934/35	1935/36	1936/37	1937/38	1938/39
Gimnazja	777	770	755	756	769	784
państwowe	271	301	303	307	307	310
prywatne:	506	469	452	449	462	474
samorządowe	65	49	44	43	41	45
- z prawami publiczności	55	40	37	37	37	39
- pełnymi	24	21	19	37	37	39
- niepełnymi	31	19	18	-	-	-
- bez praw	10	9	7	6	4	6
inne	441	420	408	406	421	429
- z prawami publiczności	342	295	292	295	329	355
- pełnymi	102	130	130	295	329	355
- niepełnymi	240	165	162	-	-	-
- bez praw	99	125	116	111	92	74
Licea	-	-	-	-	691	668
państwowe	-	-	-	-	297	290
prywatne:	-	-	-	-	394	378
samorządowe	-	-	-	-	34	33
- z prawami publiczności	-	-	-	-	34	30
- bez praw	-	-	-	-	-	3
inne	-	-	-	-	360	345
- z prawami publiczności	-	-	-	-	306	254
- bez praw	-	-	-	-	54	91

Źródło: *Mały rocznik statystyczny 1937*, Warszawa 1937, s. 308; *Mały rocznik statystyczny 1939*, Warszawa 1939, s. 326.

Z danych tych wynika, że sytuacja w prywatnym szkolnictwie średnim w okresie wprowadzania jego reformy, pod względem poziomu nauczania uległa poważnej poprawie. W r. szk. 1938/39 nie istniały już szkoły z niepełnymi prawami, natomiast pełne prawa publiczności posiadało 83% gimnazjów i 75% liceów (tutaj prawdopodobnie uprawnienia przyznawano ostrożniej, bo wiązało się to z przeprowadzaniem egzaminów maturalnych). Natomiast 10 lat wcześniej pełnymi prawami cieszyło się zaledwie 25% prywatnych szkół średnich. Nie sposób ocenić, jak duży wpływ na tę poprawę miał wspomniany liberalizm MWRiOP z czasów min. Świątosławskiego, nie można jednak zakładać, że był to czynnik decydujący.

Przeprowadzona w 1938 r. przez „Przegląd Pedagogiczny” ankieta wykazała pewną poprawę sytuacji finansowej szkół, co związane było ze wzmożonym napływem młodzieży, której w porównaniu z poprzednim rokiem przybyło ok. 10%. W ciągu roku szkolnego 1938/39 powstały 22 nowe gimnazja niepaństwowe, natomiast liczba liceów wzrosła o 32 (było ich 382 z 762 oddziałami). Oznaczało to, że zakończył się okres

¹⁰⁹ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 58, s. 76-80.

¹¹⁰ W. Gałęcki, *Jeszcze raz*, s. 309-310.

Ministerstwo deklarowało wolę pomocy szkołom prywatnym w zakresie usprawniania organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej, udostępniania pomieszczeń, pracowni, pomocy naukowych szkół państwowych, przekazywania etatów państwowych kierownikom czy nauczycielom szkół prywatnych. Na przyznane przez

państwo etaty szkoły obowiązane były przyjmować nauczycieli o wysokich kwalifikacjach zawodowych i moralnych. Zaoszczędzone w ten sposób środki miały być przeznaczane na zniżki dla młodzieży niezamożnej, zwłaszcza wiejskiej. MWRiOP przekazało szkołom prywatnym w r. szk.1936/37 - 66 etatów państwowych, 1937/38 - 103, a w 1938/39 ponad 150 z 275 nowoutworzonych etatów w szkolnictwie średnim. Prywatnemu szkolnictwu przemysłowemu, handlowemu i gospodarczemu przyznano 350 etatów i 4.292.000 zł zasiłków. Postępowała jednak pauperyzacja szkolnictwa prywatnego, tłumaczona małą liczebnością klas, wykruszaniem się uczniów w trakcie nauki (ok. 25%), trudną sytuacją finansową rodziców i wysokimi opłatami za lokale. Wyliczono, iż w 1938 r. pobory nauczycieli w szkołach prywatnych były o 18,6% niższe niż w placówkach państwowych¹¹¹, dużą część nauczycieli otrzymywała uposażenia w wysokości 30-40% procent normy, albo wypłacano im niewielkie zaliczki na poczet pensji. Były też szkoły, które nie wypłacały wynagrodzenia przez kilka miesięcy. Powodowało to ciągnące się długo procesy sądowe, jeszcze bardziej pogarszające sytuację materialną nauczycieli. W ich obronie stanęło

MWRiOP

w piśmie z 22 stycznia 1935 r. polecając wizytatorom zwracanie uwagi na uposażenia nauczycieli i uwzględnianie ich przy nadawaniu szkołom uprawnień. *Ministerstwo stwierdza, iż pauperyzowanie rzesz nauczycielskich przez właścicieli szkół bardzo ujemnie wpływa na poziom szkół tak pod względem nauczania jak i pod względem wychowawczego oddziaływania. Właściciele wypłacający głodowe pensje nauczycielom dają dowód, iż nie posiadają dostatecznych środków dla utrzymania szkoły*¹¹².

Na mocy dekretu prezydenta z 14 listopada 1935 r. budynki zajmowane przez szkoły publiczne i prywatne zwolnione zostały z podatku od lokali. Pomoce naukowe sprowadzane z zagranicy na potrzeby szkół zwolnione były z cła¹¹³. Ministerstwo nie jednak szybkiego upaństwowiania szkół prywatnych, czego oczekiwano zwłaszcza tam, gdzie brakowało szkół publicznych, a utrzymanie szkoły prywatnej wiązało się z dużym wysiłkiem społecznym¹¹⁴.

¹¹¹ *Szkolnictwo prywatne. Jego stan, perspektywy i najpilniejsze potrzeby*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 12, s. 161-164, *Szkolnictwo średnie ogólnokształcące niepaństwowe*, „Przegląd Pedagogiczny” 1939, nr 2, s.28; *Państwowa Rada Oświecenia Publicznego. Referaty*, „Przegląd Pedagogiczny” 1938, nr 24-25, s.360-362, 372; *Państwowa Rada Oświecenia Publicznego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 20, s. 311.

¹¹² *Prawo szkół prywatnych*, s. 117-118.

¹¹³ Tamże, s. 239.

¹¹⁴ Dz.Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 147, s. 202.

Na skutek trudności z terminowym wypełnieniem ciężących na właścicielach szkół ustawowych obowiązków w zakresie warunków założenia szkoły (przedłożenia statutu, „świadczenia moralności i lojalności” właściciela, zapewnienie odpowiedniego lokalu, wyposażenia, środków na utrzymanie szkoły), terminy te były przesuwane, w 1936 r. dla szkół średnich wyznaczono je na 30 czerwca 1938 r., dla przedszkoli i szkół powszechnych dwa lata, dla zawodowych - pięć lat później. Ewentualne zamykanie szkół miałyby miejsce odpowiednio w latach 1938-1943, ale dane nie wskazują, aby ten proces rozpoczął się przed wybuchem wojny. Obok pobłażliwości władz szkolnych można tłumaczyć to spełnieniem wymagań przez szkoły średnie, co ułatwiała poprawa sytuacji ekonomicznej kraju¹¹⁵.

Szkoły prywatne same inicjowały też pewne działania zmierzające do uporządkowania swej sytuacji. Powołana została Międzystowarzyszeniowa Komisja Norm, kontynuująca działania prowadzone dotąd przez TNSW, która opracowywała m. in. jednolite zasady umów o pracę, wynagrodzeń nauczycielskich, wysokości czesnego. Nie było jednak możliwości pełnego wyegzekwowania realizacji tych postanowień przez wszystkie szkoły¹¹⁶.

Poprawę sytuacji nauczycieli szkół prywatnych przyniosła ustawa z dnia 14 kwietnia 1937 r. o układach zbiorowych pracy. Jej postanowienia umożliwiały nadanie warunkom umów o pracę, ustalonym przez Międzystowarzyszeniową Komisję Norm mocy powszechnie obowiązującej. Oceniano, iż ustawa ta umożliwi *walkę z nielojalną konkurencją, uprawianą wyłącznie kosztem płac nauczycielskich i ze szkodą dla szkół szczerze pojmujących swe zadanie*¹¹⁷.

Państwo subsydiowało część prywatnych szkół zawodowych w formie dotacji pieniężnych tzw. zasiłków lub przydziału etatów państwowych. Źródłem finansowania był w wielu przypadkach specjalny dodatek do państwowego podatku przemysłowego¹¹⁸. Szkoły korzystające z subsydiów zobowiązane były do prowadzenia

¹¹⁵ Obwieszczając tę decyzję MWRiOP zastrzegало: *Zaznaczonych powyżej zmian nie należy bynajmniej rozumieć jako szeroko pomyślanej ulgi dla wszystkich prywatnych szkół oraz zakładów wychowawczych. Jak dotąd bowiem tak i nadal - szczególnie tam, gdzie ujawnia się niechęć należytego wypełniania ustawą przewidzianych warunków, lub też zachodzi potrzeba rychłego ich wypełnienia - należy mimo przesunięcia ostatecznych terminów wyznaczać indywidualnie wcześniejsze terminy - Prawo szkół prywatnych, s.59.*

¹¹⁶ K. Morawski, *Polityka szkolna a szkolnictwo prywatne*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 4, s. 53.

¹¹⁷ *Przeciw nielojalnej konkurencji*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 16, s. 241-244.

¹¹⁸ Regulowała to ustawa z dn. 15 lipca 1925 r. o państwowym podatku przemysłowym. Art. 121 postanawiał, iż na rzecz *szkół zawodowych mających prawo publiczności, a utrzymywanych tak przez*

szczególnej księgowości i składania sprawozdań finansowych do kuratoriów. Procedurę ubiegania się o dotacje i rozliczeń szczegółowo regulowały ustalenia ministerialne. Wymiar godzin i wynagrodzenia nauczycieli w takich szkołach były ustalane na wzór szkół państwowych¹¹⁹.

Niepaństwowe szkoły zawodowe subwencjonowane przez państwo

Rodzaj szkół	Przewidywane na r. 1939/40	Stan w dn. 1 maja 1938 r.
Prywatne szkoły przemysłowe, którym państwo udziela zasiłku na wynagrodzenia dla nauczycieli	48	48
Miejskie szkoły handlowe w których państwo pokrywa 2/3 wydatków osobowych	4	4
Szkoły handlowe z personelem częściowo na etacie państwowym	1	1
Prywatne szkoły gospodarstwa domowego, którym państwo udziela zasiłków na wynagrodzenia dla personelu	4	-
Niższe samorządowe szkoły rolnicze z personelem na etacie państwowym	69	66
Prywatne szkoły rolnicze, którym państwo udziela zasiłków na wynagrodzenia dla personelu	23	22
Szkoły zimowe, którym państwo udziela zasiłków na wynagrodzenia dla personelu	20	21
Prywatne średnie szkoły rolnicze którym państwo udziela zasiłków na wynagrodzenia dla personelu	3	1

Źródło: *Szkolnictwo zawodowe w preliminarzu budżetu państwowego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1939, nr 1, s. 13-14.

Szkoły i kursy zawodowe

	1932/33	1933/34	1934/35	1935/36	1936/37	1937/38
państwowe	117	120	120	122	121	125
samorządowe	33	29	29	26	27	27
prywatne	597	594	565	551	569	612

Źródło: *Statystyka szkolnictwa 1932/33*, Warszawa 1934, s. 51, *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, Warszawa 1938, s.52; *Statystyka szkolnictwa 1937/38*, Warszawa 1939, s. 59.

W związku z reorganizacją szkolnictwa zawodowego według zasad wprowadzonych przez ustawę o ustroju szkolnictwa, MWRiOP zalecało przystosowanie do nich w terminie obowiązującym szkoły państwowe także placówek prywatnych. Ewentualne podwyższenie poziomu szkoły (np. przekształcenie szkoły rzemieślniczej na gimnazjum) miało być uzależnione od zgody ministerialnej. Po uruchomieniu szkoły według nowego ustroju właścicielom nie wolno było utrzymywać klas równoległych

publiczne, jak i przez inne związki i stowarzyszenia kupców, przemysłowców i rzemieślników oraz przez nieobliczone na zysk stowarzyszenia, instytucje i fundacje, utworzone specjalnie dla utrzymywania uczelni zawodowych handel i przemysł mają być opodatkowane do wysokości 25% ceny świadectw przemysłowych i kart rejestracyjnych nabywanych w okręgu izby. Ta sama ustawa postanawiała, iż wszelkie szkoły z podatku przemysłowego są zwolnione - *Prawo szkół prywatnych*, s. 239-240.

¹¹⁹ *Prawo szkół prywatnych*, s. 189.

dawnego typu. Przy udzielaniu zezwoleń na otwieranie nowych oddziałów kuratoria miały kontrolować warunki lokalowe i wyposażenie szkół oraz warsztatów. Wszelkie braki miały być uzupełniane przed rozpoczęciem roku szkolnego, ale minister Świątosławski zaznaczał, że: *Wskazane jest jednak odraczanie szkołom obowiązku przeprowadzania tych uzupełnień ze względu na trudności finansowe [...]*¹²⁰.

Stanisław Mauersberg pisze, iż postanowienia ustawy o szkolnictwie prywatnym odegrały szczególną rolę w stosunku do szkolnictwa mniejszościowego. *Terenowe władze szkolne oraz władze administracji ogólnej wyzyskiwały bowiem częstokroć przepisy ustawy dla celowego ograniczania rozwoju prywatnego szkolnictwa mniejszości*¹²¹. Przytacza też przykład z 1933 r., gdy odmówiono absolwentce seminarium nauczycielskiego zamierzającej podjąć pracę w szkole ukraińskiej wydania świadectwa lojalności¹²². Faktycznie, działacze „Ridnoj Szkoły” protestowali przeciwko ograniczeniom szkolnictwa ukraińskiego. Na zjeździe w 1933 deklarowali: *Walny Zjazd protestuje (...) przeciwko odmawianiu nauczycielom prawa nauczania w ukraińskich szkołach prywatnych pod płaszczykiem nieprzyznawania im lojalności, lub nawet bez tego, oraz przeciwko tendencjom do bezpodstawnego oceniania użyteczności budynków ukraińskich szkół prywatnych, podobne bowiem praktyki uniemożliwiają prowadzenie szkolnictwa prywatnego*¹²³. Odzywały się też inne głosy, mówiące o możliwości poprawy prywatnego szkolnictwa ukraińskiego, którą stwarza nowa ustawa¹²⁴. Polityka państwa w stosunku do szkolnictwa ukraińskiego polegała na stopniowym ograniczaniu liczby szkół z ukraińskim językiem wykładowym na rzecz szkół utrakwistycznych.

¹²⁰ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 5, poz. 143, s. 175.

¹²¹ S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*, s. 92.

¹²² Tamże, s. 93.

¹²³ Tamże, s. 94.

¹²⁴ W. Kuźmowycz w „Diło” - „Oświata i Wychowania” 1934, nr 1/2, s. 101.

Wpisy do gimnazjów „Ridnoj Szkoły”

Rok szk.	liczba uczniów	liczba klas	liczebność klas
1923/24	1526	45	39,1
1924/25	1868	53	35,2
1925/26	2003	61	32,8
1926/27	1998	68	29,4
1927/28	1936	69	28,1
1928/29	1866	69	27,0
1929/30	1775	70	25,4
1930/31	1657	70	23,7
1931/32	1419	72	19,7
1932/33	1596	76	21,0
1933/34	1525	70	21,8

Wobec niechęci społeczeństwa ukraińskiego do szkół dwujęzycznych, prywatnych placówek tego typu było zaledwie kilka, co powodowało ograniczanie zasięgu ukraińskiego szkolnictwa prywatnego. W r. 1937/38 istniało 41 prywatnych i 420 szkół powszechnych z ukraińskim językiem nauczania oraz 4 prywatne i 3060 publicznych szkół utrakwistycznych. Natomiast po reformie wzrosła liczba ukraińskich szkół zawodowych, w 1932 r. „Ridna Szkoła” prowadziła 9 takich placówek, a w 1938 – już 16¹²⁵.

Działalność oświatowa „Ridnoj Szkoły”

Lata	Ogrody dziecięce		Szkoly powszechne		Lekcje zbiorowe		Szkoly średnie		Szk.zaw
	zakłady	dzieci	szkoly	uczn.	punkty	uczn.	szkoly	uczn.	szkoly
1932	131	5 240	33	5 542	26	1 040	13	1 457	7
1935	401	15 556	33	5 426	13	118	12	1 835	11
1938	605	22 094	33	6 008	-	-	12	2 499	16

Lekcje zbiorowe prowadzone były dla dzieci w wieku szkolnym, dla których nie można było założyć szkoły ukraińskiej.

Źródło: S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*, s.91.

Drastyczne ograniczenia prywatnego szkolnictwa litewskiego, które miało miejsce w latach 30-tych (w r. szk. 1932/33 działały 83 prywatne szkoły powszechne, w 1936/37 - tylko 20) spowodowane było głównie względami polityki zagranicznej. Rygorystyczne postanowienia ustawy o szkolnictwie prywatnym ułatwiały jej realizację, zwłaszcza że szkoły litewskie były na ogół słabe. Nie posuwano się chyba jednak do ewidentnych nadużyć i szkoły cieszące się dobrą opinią funkcjonowały dalej¹²⁶. W roku 1939 działało już tylko jedno prywatne gimnazjum i jedna prywatna szkoła z litewskim językiem nauczania. Bezpośrednio przed wybuchem wojny władze dążąc do poprawy stosunków polsko-litewskich zezwoliły między innymi na otwarcie 5 prywatnych szkół litewskich, lecz na realizację tych planów zabrakło już czasu¹²⁷.

W momencie wprowadzania reformy działały już tylko dwa prywatne gimnazja białoruskie. Pierwszemu z nich cofnięto koncesję w 1934 r. ze względu na zbyt małą liczbę uczniów i kandydatów do klas I. Drugie przestało istnieć w 1937 r., kiedy nie udzielono zgody na uruchomienie liceum według nowego ustroju, a pozostałe klasy

Dane wskazują, iż bardzo wyraźnie zmniejszała się liczebność klas, co było zjawiskiem niekorzystnym ze względów finansowych i wskazywało na niewykorzystywanie możliwości szkół.

¹²⁵ Statystyka szkolnictwa 1937/38, s. 26; M. Syrnyk, *Ukraińcy w Polsce 1918-1939. Oświata i szkolnictwo*, Warszawa 1996, s. 73-81.

¹²⁶ S. Mauersberg przytacza tajny memoriał wojewody wileńskiego Ludwika Bociańskiego z 1936 r., który ponoć żałował, iż nie ma podstaw do zamknięcia gimnazjum litewskiego w Wilnie - s. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*, s. 119-120.

¹²⁷ Tamże, s. 122.

przyłączono do gimnazjum polskiego. Szkolnictwa powszechnego reforma nie dotyczyła, gdyż w tym okresie nie istniała już żadna prywatna szkoła białoruska tego szczebla¹²⁸.

Reforma szkolnictwa prywatnego nie miała większego wpływu na silne szkolnictwo niemieckie, choć dużej części gimnazjów odmówiono przyznania prawa publiczności. Ze względu na fakt, iż wiele szkół niemieckich wbrew zaleceniom ministerialnym korzystało z podręczników sprowadzanych z Rzeszy i wychowywało w duchu faszystowskim, władze polskie starały się utrzymywać liczne szkoły publiczne dla młodzieży niemieckiej, aby ograniczyć zasięg szkolnictwa prywatnego. W przypadkach ewidentnego naruszania ustawy szkoły zamykano, tak jak stało się to z gimnazjum rybnickim. Stanisław Mauersberg podaje, iż w szkole tej, finansowanej przez „Volksbund”, prowadzono tajne szkolenie młodzieży w duchu militarystycznym i w związku z tym w 1936 r. została ona zlikwidowana, a uczniów przeniesiono do Bielska i Chorzowa¹²⁹.

Liczba szkół prywatnych z czeskim językiem nauczania, które były prowadzone przez Czeską Macierz Szkolną w okresie obowiązywania ustawy uległa niewielkiemu wzrostowi, od 11 placówek z 389 uczniami w r. szk. 1929/30 do 13 szkół z 605 uczniami w roku szkolnym 1937/38¹³⁰.

Po jędrzejewiczowskiej reformie szkolnictwa prywatnego zaostorzono wymagania w stosunku do chederów reformowanych, których poziom wyraźnie odbiegał od innych szkół¹³¹. Udzielaną ich uczniom zgodę na zwolnienie z wykonywania obowiązku szkolnego w szkołach publicznych uzależniono w kilku warunków, w tym - realizacji w ciągu 8 lat nauki pierwszego, drugiego i elementów trzeciego szczebla programowego szkoły powszechnej, co odpowiadało II stopniowi organizacyjnemu. Precyzyjnie określono plan godzin, czas pracy, wymogi co do kwalifikacji nauczycieli¹³².

¹²⁸ K. Gomółka, op. cit., s. 106-107.

¹²⁹ Tamże, s. 140, 145-146.

¹³⁰ Tamże, s. 123.

¹³¹ S. Mauersberg cytuje pamiętnik L. Ręgorowicza, wizytatora MWRiOP: *We wszystkich chederach zwiedzonych przez mnie panowało jakieś średniowieczne zacofanie, brud, niechlujstwo, celowy, jak mi się wydawało chaos i zamieszanie, w czym orientowali się być może tylko sami Żydzi* - S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*, s. 175.

¹³² Warunki organizacyjne określone w okólniku z kwietnia 1935 r. były następujące:

1. ilość godzin nauki przedmiotów świeckich w ciągu 8 lat nauczania nie może być mniejsza niż 112 godzin tygodniowo;

Rygorystyczne stosowanie postanowień ustawy o szkolnictwie prywatnym oraz trudna sytuacja materialna CISZO wpłynęły na znaczne ograniczenie sieci szkół z językiem żydowskim. W porównaniu z r. szk. 1929/30 w 1937/38 ich liczba była mniejsza o połowę¹³³. Początek lat 30-tych był natomiast okresem rozwoju szkolnictwa narodowhebrajskiego, któremu wydawało się sprzyjać MWRiOP. Stanisław Mauersberg podaje, iż w grudniu 1932 r. zatwierdzono plany zajęć i nawet przyznano pewne subsydia szkołom organizacji „Jabne” powołanej przez stowarzyszenie „Mizrachi”, chociaż liczba godzin nauki przedmiotów ogólnokształcących była w nich znacznie mniejsza niż w szkołach państwowych¹³⁴. Wzrastała liczba szkół najprężniejszej organizacji „Tarbut”. W r. szk. 1931/32 w jej placówkach pobierało naukę 29,1 tys. uczniów, trzy lata później już 37 tys. W okresie późniejszym rozwój szkolnictwa syjonistycznego uległ zahamowaniu, co tłumaczy się jednak sytuacją materialną i częściowym zaspokojeniem potrzeb, a nie niechęcią władz państwowych¹³⁵.

Reforma szkolnictwa nie wpłynęła na stan średniego szkolnictwa prowadzącego nauczanie młodzieży żydowskiej w języku polskim. W r. szk. 1938/39 było 81 prywatnych żydowskich gimnazjów ogólnokształcących z polskim językiem wykładowym (w tym 67 z prawami szkół państwowych) oraz 66 liceów ogólnokształcących (w tym 42 z prawami)¹³⁶.

Analiza efektów wprowadzenia ustawy o szkolnictwie prywatnym tylko częściowo potwierdza tezę, iż była ona skierowana specjalnie przeciwko szkolnictwu mniejszościowemu. Faktycznie stan posiadania Żydów i Litwinów uległ znacznemu ograniczeniu, ale nie ulega wątpliwości, iż zamykano szkoły najslabsze. Zapewne

-
2. w ciągu 8-letniego okresu nauki powinno przypadać na ucznia tygodniowo: na naukę języka polskiego 38 godz., historii - 8 godz., geografii -10 godz., przyrody -10 godz., arytmetyki z geometrią -22 godz., rysunków - 5 godz., zajęć praktycznych -8 godz., śpiewu -5 godz., ćwiczeń cielesnych -6 godz.;
 3. nauka tych przedmiotów musi odbywać się w porze przedobiadowej i w żadnym wypadku nie może rozpoczynać się później niż po 3 godzinach nauki przedmiotów religijnych;
 4. ogólna liczba godzin nauki przedmiotów świeckich i religijnych powinna być przystosowana do wieku i rozwoju ucznia i w żadnym przypadku nie może przekraczać 36 godzin;
 5. zajęcia świetlicowe mogą się odbywać tylko po przerwie obiadowej i kończyć nie później jak o godz. 19.00;
 6. w nazwie szkoły odpowiadającej tym warunkom musi znaleźć się stwierdzenie, że szkoła jest 8-letnia, 6-klasowa.

Od mełamedów nauczających wyłącznie przedmiotów religijnych nie wymagano kwalifikacji, a jedynie obywatelstwa polskiego i nieskazytelnosci. Nauczyciele przedmiotów świeckich musieli posiadać odpowiednie kwalifikacje zawodowe. -

- S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*, s. 172-174.

¹³³ Tamże, s. 181-182.

¹³⁴ Tamże, s. 177.

¹³⁵ Tamże, s. 178-180.

¹³⁶ *Historia wychowania . Wiek XX* , t. 1 s. 136.

bardziej dotkliwe były trudności z wypełnianiem nowych procedur, przede wszystkim tzw. świadectw lojalności.

Szkoły powszechne z niepolskim językiem nauczania

Język	1929/ 1930		1936/ 1937		1937/ 1938	
	ogółem	prywatne	ogółem	prywatne	ogółem	prywatne
Ukraiński	790	33	496	41	461	41
Białoruski	26	3	8	-	-	-
Niemiecki	768	241	428	243	394	243
Żydowski lub hebr.	360	260	245	245	226	226
Litewski	105	81	49	20	23	14
Czeski	28	11	17	12	18	13
Rosyjski	8	6	7	5	5	4
Polski i ukraiński	2 336	1	2 710	1	3 064	4
Polski i białoruski	51	-	13	-	5	-
Polski i niemiecki	9	5	129	1	203	4
Polski i żyd./ hebr.	32	32	173	173	226	226
Polski i inny	219	-	54	-	56	2

Szkoły średnie ogólnokształcące z niepolskim językiem nauczania

Język	1929/ 1930		1934/ 1935		1936/ 1937		1937/ 1938	
	ogółem	pryw.	ogółem	pryw.	ogółem	pryw.	ogółem	pryw.
Ukraiński	20	b.d.	26	b.d.	23	19	24	19
Białoruski	3	-	1	-	1	-	1	-
Niemiecki	29	27	20	b.d.	17	15	15	13
Żydowski lub hebr.	14	14	11	11	11	11	12	12
Litewski	2	2	2	2	2	2	1	1
Rosyjski	7	7	5	5	5	5	4	4
Polski i ukraiński	1	-	2	-	3	-	2	-
Polski i niemiecki	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	1	1	-	-
Polski i żyd./ hebr.	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.	38	38	38	38
Polski i inny	9	b.d.	5	b.d.	1	1	1	1

Źródło: *Mały rocznik statystyczny 1939*, s. 319, 1938: s. 310, 1935: s. 205, 1934: s. 175; *Statystyka szkolnictwa 1936/37*, s.38

Realizacja postanowień ustawy o szkołach niepaństwowych i przepisów wykonawczych nastroczały pewne wątpliwości. Pomimo opublikowania wzorów orzeczeń wydawanych przez władze szkolne dochodziło do ich zaskarżania. 7 maja 1936 r. Najwyższy Trybunał Administracyjny wydał precedensowy wyrok uchylając decyzję kuratorium o niezatwierdzeniu jednego z nauczycieli. W uzasadnieniu stwierdzono, iż orzeczenia władz szkolnych odwołujące się do „względów pedagogicznych”, dotyczące wypełniania obowiązków służbowych, *winny oczywiście zawierać uzasadnienie stwierdzające jeden z przewidzianych w przepisie warunków wkroczenia władzy*. Zważywszy, że oficjalne wzory orzeczeń z 1932 r. ich nie zawierały, decyzję tę należy uznać za ograniczającą swobodę władz szkolnych¹³⁷. Pozwy wnosili także nauczyciele, którym odmówiono wydania „świadectw moralności”. Sąd Najwyższy precyzował, co należy rozumieć pod pojęciem szkoły

¹³⁷ „Względy pedagogiczne”, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 4, s. 49-51.

prywatnej, gdyż niejednokrotnie szukano powodów, aby nauczanie nie zostało uznane za szkołę, co umożliwiłoby ucieczkę przed surowymi przepisami ustawy. W Najwyższym Trybunale Administracyjnym ustalano, co to są rzeczywiste potrzeby lokalowe szkoły, na czym ma polegać przedstawienie programu nauki, w jakim języku powinny być składane zaświadczenia i sprawozdania w szkołach mniejszościowych itp. Skarżono także personalne decyzje kuratoriów i te sprawy, ze względu na wielokrotne apelacje, ciągnęły się najdłużej. 21 czerwca 1932 r. Kurator Okręgu Szkolnego Poznańskiego odmówił pastorowi ks. M. Haskielowi, nauczycielowi religii w prywatnym gimnazjum koedukacyjnym z niemieckim językiem nauczania w Bydgoszczy, zatwierdzenia na stanowisku nauczyciela na nowy r. szk. 1932/33, powołując się na względy pedagogiczne. MWRiOP utrzymało decyzję w mocy. Pastor dowodził, iż ustawa nie reguluje sprawy nauczania religii ewangelickiej, w związku z tym przepisy o kwalifikacjach go nie dotyczą. Zarzut ten NTA odrzucił, przyznał natomiast, że decyzja kuratora powinna zawierać uzasadnienie. Wyrokiem NTA, popartym wielostronicowym uzasadnieniem, została więc ona uchylona. Sprawa zakończyła się 7 maja 1936 r. Podobnie NTA rozstrzygnął w przypadku Kazimierza Wolbeka, któremu Kuratorium Poznańskie ze względów pedagogicznych odmówiło zatwierdzenia na stanowisku dyrektora prywatnego gimnazjum w Bydgoszczy. Wobec braku uzasadnienia decyzji NTA ją uchylił. W obu sprawach nauczycieli reprezentował mec. J. Sarapata¹³⁸.

22 czerwca 1933 r. Starostwo Powiatowe w Jaworowie odmówiło Marii R. wydania świadectwa lojalności. Odwoływała się ona do Urzędu Wojewódzkiego Lwowskiego i do NTA. Ten podtrzymał decyzję uzasadniając, iż *z natury rzeczy wynika, że wypowiedzenie się władzy co do lojalności danej osoby wobec Państwa opiera się subiektywnej ocenie zachowania się tej osoby i ocena ta wysnuta być musi niejednokrotnie z momentów, które nie zawsze dadzą się ustalić w drodze ścisłego dowodu. Zważywszy, że ani cytowana wyżej ustawa, ani rozporządzenie nie zawierają przepisu, który stanowiłby wytyczną dla władzy przy wystawianiu takich zaświadczeń i określał, czy i kiedy stronie należy wydać zaświadczenie lub nie, uznać należy, że decyzja co do wydawania takich zaświadczeń pozostawiona jest całkowicie*

¹³⁸ Prawo szkół prywatnych, s. 311-316, „Względy pedagogiczne”, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 4,

*swobodnemu uznaniu władzy; pozwana władza zatem (...)nie była obowiązana do podawania faktycznego uzasadnienia. Ostateczna decyzja zapadła 13 grudnia 1935 r.*¹³⁹.

Osoby nauczające grupę dzieci bez dopełnienia potrzebnych formalności uznawano za winne prowadzenia nielegalnej szkoły. Jeśli dodatkowo nie posiadały przygotowania do nauczania, uznawano że wykonują zawód bez posiadania wymaganych uprawnień. Ponośliły za to karę przewidzianą przez prawo o wykroczeniach¹⁴⁰.

Podstawowe ustalenia dotyczące prywatnych szkół wyższych zawierała ustawa o szkołach akademickich z 15 marca 1933 r. Wymieniała: Szkołę Główną Handlową w Warszawie, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Wolną Wszechnicę Polską w Warszawie, Akademię Handlową w Krakowie, Akademię Handlową w Poznaniu. Szkoły te uzyskały możliwość ubiegania się o przyznanie im praw państwowych szkół akademickich, pod warunkiem zagwarantowania odpowiedniego wyposażenia, kadry naukowej, poziomu studiów, programu i zasad rekrutacji analogicznych jak w uczelniach państwowych. Na mocy tej ustawy pełne prawa otrzymała Szkoła Główna Handlowa. Wybór władz miał się odbywać w prywatnych szkołach akademickich tak samo jak w państwowych, nauczycieli i statut zatwierdzał minister WRiOP. Prywatne uczelnie, które nie zostały zaliczone do szkół akademickich, a nosiły zastrzeżone dla tego typu szkół nazwy, zobowiązano do ich zmiany do końca 1933 r. W 1937 r. ustawą tą objęto Wyższą Szkołę Handlu Zagranicznego we Lwowie, która przyjęła nazwę Akademii Handlu Zagranicznego we Lwowie oraz Szkołę Nauk Politycznych w Warszawie (odtąd Akademię Nauk Politycznych)¹⁴¹.

22 lutego 1937 r. przyjęta została ustawa o prywatnych szkołach wyższych, dotycząca uczelni nie objętych postanowieniami ustawy z 1933 r. o szkołach akademickich, a także wyższych seminariów duchownych, katolickich zakładów teologicznych i szkół artystycznych. Postanowienia ustawy regulowały zasady działania prywatnych szkół wyższych w sposób zbliżony do pozostałych szkół niepaństwowych, ustalony w 1932 r. Opiekę i nadzór nad uczelniami prywatnymi sprawował bezpośrednio minister WRiOP, który zezwalał na ich założenie, zatwierdzał

s. 49-51.

¹³⁹Tamże, s. 316-318.

¹⁴⁰Tamże, s. 330-333.

pracowników, program studiów i egzaminów, skład komisji egzaminacyjnych. Szkoły mogły otrzymywać osobowość prawną i prowadzić działalność gospodarczą. Wymogi stawiane dyrektorom nauczycielom były zbliżone do obowiązujących w innych szkołach prywatnych ¹⁴².

* * *

Jak przewidywaliśmy w roku zeszłym, nowa ustawa o szkołach prywatnych stała się narzędziem całkowitego skrępowania właścicieli szkół, którym zostawia się troskę o materialny byt szkoły, a pozbawia się ich prawa doboru kierowników i nauczycieli. Narzucanie szkołom prywatnym kierowników jest dziś powszechne, a często nie zatwierdza się nauczycieli, wybitnych pedagogów bez podania powodów – mówił Jan Kornecki w Sejmie¹⁴³. Niewątpliwie wprowadzenie ustawy o szkołach prywatnych wzmogło kontrolę państwa nad tym typem szkół, zbliżając ich sytuację do placówek państwowych. Natomiast nie spowodowało wyraźnego ograniczenia ich liczby, która ulegała niewielkim wahaniom.

Zauważyć można jedynie spadek liczby prywatnych szkół powszechnych w r. szk. 1932/33 w porównaniu z rokiem poprzednim o ponad 100. Nie były to jednak placówki zamknięte z powodu niedopełnienia wymagań ustawy, gdyż na ich realizację szkoły miały 3 lata. Być może znaczenie nowych praw było tu czysto psychologiczne i właściciele słabych szkół, funkcjonujących w złych warunkach przewidując przyszłe trudności z przedłużeniem koncesji, od razu z niej zrezygnowali. Najprawdopodobniej jednak szkoły te zostały zamknięte ze względu na złą sytuację materialną, w okresie kryzysu część rodziców musiała bowiem zrezygnować z posyłania dzieci do płatnych szkół prywatnych. W ciągu najbliższych dwu lat liczba ta powróciła do poziomu sprzed reformy. Pewnym wahaniom ulegała też ilość innych typów szkół, ale trudno wśród tych liczb dostrzec prawidłowość, która wskazywałaby na wpływ nowych rozwiązań ustawowych. Zresztą specyfiką szkolnictwa prywatnego była jego pewna niestabilność, wynikająca z uzależnienia od prywatnych finansów.

¹⁴¹ *Prawo szkół prywatnych*, s. 290-293.

¹⁴² Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 3, poz. 51, s. 62-64.

¹⁴³ Spr. sten. ze 115 pos. Sejmu z dn. 10 lutego 1934 r., ł. 111.

Placówki oświatowe

Rodzaje	1928/ 1929	1931/ 1932	1932/ 1933	1933/ 1934	1934/ 1935	1935/ 1936	1936/ 1937	1937/ 1938	1938/ 1939
Przedszkola	1 557	1 920	1 724	1 752	1 859	1 849	1 712	1 651	1 506
publiczne	603	666	581	556	565	492	474	486	b.d.
prywatne	954	1 254	1 143	1 196	1 294	1 357	1 238	1 173	b.d.
Szkoły powszechne	26	26	26	27	27	27	28	28	28
	594	932	838	270	786	988	353	722	881
publiczne	25 170	25 452	25 465	25 882	26 365	26 603	26 846	27 234	27 370
prywatne	1 422	1480	1 373	1 388	1 421	1 385	1 507	1 488	1 511
Szkoły specjalne	63	79	87	88	89	99	98	103	110
publiczne	42	68	74	76	78	84	85	92	95
prywatne	21	11	13	12	11	19	13	11	15
Szkoły średnie ogólnokszt.	777	748	765	783	770	755	760	769	784
państwowe	271	277	283	303	301	303	305	307*	310*
samorządowe	65	61	59	55	50	44	43	41*	45*
prywatne	441	410	423	425	419	408	412	421*	429*
Zakłady kształcenia n-li	221	194	182	173	159	172	42	74	74
państwowe	128	115	110	107	102	103	26	59	b.d.
samorządowe	16	16	14	12	9	8	-	-	b.d.
prywatne	77	63	58	54	48	61	16	15	b.d.
Szkoły zawodowe	720	754	747	743	698	699	764	764	b.d.
państwowe	94	119	117	120	117	122	125	125	b.d.
samorządowe	28	41	33	29	27	26	27	27	b.d.
prywatne	598	594	597	594	554	551	612	612	b.d.
Szkoły wyższe	21	22	24	24	24	24	24	27	28
państwowe	13	13	13	13	13	13	13	b.d.	b.d.
prywatne	8	9	11	11	11	11	11	b.d.	b.d.

*tylko gimnazja i gimnazja z liceami (bez oddzielnych liceów)

Źródło: *Mały rocznik statystyczny 193*, s.173; *Mały rocznik statystyczny 1935*, s.203; *Mały rocznik statystyczny 1937*, s. 305; *Mały rocznik statystyczny 1938*, s.307, 314; *Mały rocznik statystyczny 1939*, s.320, 322, 328; *Statystyka szkolnictwa 1933/34*, s.12, 13, 14, 32, 44.

Wprowadzenie ustawy o szkolnictwie prywatnym nie wpłynęło też na wyraźną zmianę „struktury własności” w tej dziedzinie. W porównaniu z r. szk. 1930/31 cztery lata później było w sumie mniej o 38 prywatnych szkół powszechnych, najwięcej ubyło szkół należących do żydowskich gmin wyznaniowych (53 – były to głównie chedery), litewskiego „Rytasu” (46), samorządu terytorialnego i gmin ewangelickich (po 5). Przybyło natomiast placówek należących do osób fizycznych (19), „Tarbutu” (17), Polskiej Macierzy Szkolnej (12), instytucji katolickich (5)¹⁴⁴.

¹⁴⁴ *Mały rocznik statystyczny 1936*, Warszawa 1936, s. 227; M. Falski, *Kwestie podstawowe*, s. 47.

Szkoły powszechne w Polsce według właścicieli w roku szkolnym 1930/31 i 1934/35

właściciel	1930/31	1934/35
Ogółem	1434	1396
Samorząd terytorialny	12	7
Instytucje i organizacje religijne	323	258
w tym: parafie, diecezje i zakony katolickie	77	82
gminy wyznaniowe ewangelickie	129	124
gminy wyznaniowe żydowskie	104	51
Fundacje	6	5
Organizacje i instytucje społeczne	624	638
w tym: Polska Macierz Szkolna	40	52
Towarzystwo Szkoły Ludowej	6	3
Ridna Szkoła i Ukr. Zachoronka	33	30
Rytas	79	33
Tarbut	105	122
Zjednoczenie Szkół Żydowskich	47	44
Agudas ha Ortodoksim	43	b.d.
Talmud Tora	38	b.d.
Osoby i instytucje prawne	469	488
w tym: osoby fizyczne	455	474

Źródło: *Mały rocznik statystyczny 1936*, Warszawa 1936, s. 227; M. Falski, *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa powszechnego*, Warszawa 1936, s. 47.

Niewątpliwie wprowadzenie ustawy o szkolnictwie prywatnym doprowadziło do jego uporządkowania. Większość szkół potrafiła dostosować się do nowych, ostrzejszych wymagań, choć ministerstwo nie było w pełni konsekwentne w ich egzekwowaniu. Musiała nastąpić tu mobilizacja sił w celu np. poprawienia sytuacji lokalowej szkoły, do czego wcześniej właściciele mogli nie mieć motywacji. Za korzystne trzeba uznać zlikwidowanie kategorii niepełnych uprawnień szkół publicznych, która komplikowała sytuację. Według nowych ustaleń określano, czy szkoła ma czy nie ma odpowiednio wysoki poziom, natomiast nie można było już wydać werdyktu, że ma na tyle wysoki poziom, aby przygotowywać do egzaminów, ale za niski, by je przeprowadzać, co nie było do końca logiczne. Prawie wszystkie szkoły, które dawniej miały uprawnienia niepełne, obecnie uzyskało wyższą kategorię, co na pewno poprawiało sytuację ich uczniów.

Najtrudniejsze do zbadania są polityczne konsekwencje reformy. Choć władze ingerowały, zwłaszcza w sprawy kadrowe szkół prywatnych, nie było jednak czystki na dużą skalę. Owe ingerencje odbywały się zazwyczaj na szczeblu lokalnym i wynikały

raczej z postaw poszczególnych urzędników, niż ze zorganizowanej akcji obozu rządzącego. Sprawa treści nauczania i modelu wychowawczego, wprowadzonego przez reformę ustroju i programów szkolnych, nie stanowiła przedmiotu sporu pomiędzy władzami oświatowymi a szkołami prywatnymi. Choć miały one możliwość wybrania innej drogi przez przyjęcie charakteru szkoły eksperymentalnej, zainteresowania tym nie było. Nie musi to oznaczać oczywiście pełnej akceptacji dla nowych rozwiązań, postawa taka często wynikała zapewne z braku środków na dodatkowe prace czy po prostu zaangażowania całej uwagi w sprawy lokalowe, kadrowe i finansowe placówek. Największym problemem szkół prywatnych była reorganizacja szkolnictwa średniego zagrażająca ich bytowi materialnemu i w tej sytuacji inne sprawy schodziły na plan dalszy.

Najpoważniejszym zarzutem wysuwany przeciw inicjatorom i realizatorom ustawy o szkołach prywatnych było wymierzenie jej przeciw szkolnictwu mniejszości narodowych, w celu jego osłabienia czy wręcz likwidacji. Mówili o tym i politycy reprezentujący te społeczności i powojenni historycy oświaty. Dane liczbowe wskazują, że pogląd ten jest zbyt ogólny i zbyt daleko idący. Niewątpliwie konieczność przedstawiania tzw. świadectw lojalności stawiała wielu nauczycieli w trudnej i niezręcznej sytuacji. Jednakże także i tutaj nie ma przesłanek, aby twierdzić, że wpłynęło to w sposób decydujący na zatrudnienie w szkołach prywatnych.

Rozdział VI

REFORMA SZKOLNICTWA AKADEMICKIEGO

1. Szkolnictwo wyższe w Polsce w latach 1918-1932.

W momencie odzyskania przez Polskę niepodległości na jej terenach funkcjonowało 12 szkół wyższych, założonych w okresie zaborów i w czasie trwania I wojny światowej. Największym ośrodkiem akademickim była Warszawa, w której działały: Uniwersytet Warszawski (wznowił działalność w 1915 r.), Politechnika Warszawska (od 1915 r.), Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego (1916 r.), Szkoła Nauk Politycznych (1915 r.), Wyższa Szkoła Handlowa, Szkoła Sztuk Pięknych oraz Towarzystwo Kursów Naukowych. Kraków był siedzibą Uniwersytetu Jagiellońskiego i Akademii Sztuk Pięknych. We Lwowie działał Uniwersytet Jana Kazimierza, Szkoła Politechniczna i Akademia Weterynarii. Na terenie byłego zaboru pruskiego nie istniała żadna szkoła wyższa. W pierwszych miesiącach niepodległości powstały kolejne uczelnie: Instytut Pedagogiczny i Konserwatorium Muzyczne w Warszawie, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Uniwersytet Poznański i Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie, a w 1920 r. – Państwowy Instytut Dentystyczny w Warszawie i Akademia Górnicza w Krakowie¹. W tej sytuacji należało szybko uregulować kwestie organizacyjne szkół wyższych, wprowadzając jednolity model.

W ówczesnej Europie funkcjonowały dwa typy organizacyjne wyższych uczelni. W modelu wprowadzonym w Niemczech przez Wilhelma Humboldta uczelnie składały się z wyspecjalizowanych wydziałów, a niższymi jednostkami były sekcje i katedry kierowane przez jednego profesora. One to prowadziły właściwą pracę naukową i dydaktyczną, a o ich randze świadczył fakt, iż kierownicy byli dożywotnio mianowani przez państwo. Inny model ukształtował się w Anglii, gdzie szkoły wyższe dzieliły się na wyspecjalizowane kolegia, złożone z departamentów, które były podstawowymi jednostkami administracyjno-badawczymi. Badania naukowe prowadziły zaś niezależne organizacyjnie zespoły badawcze².

Prace nad przygotowaniem ustawy regulującej organizację polskich wyższych uczelni trwały półtora roku i kierowane były przez prof. Adama Wrzosa, dyrektora departamentu szkół wyższych MWRiOP. Za podstawę posłużył projekt przygotowany przez komisję Uniwersytetu Jagiellońskiego pod przewodnictwem prof. S. Estreichera,

¹ *Historia wychowania. Wiek XX*, t. 1, s. 14-15, 51.

² *Tamże*, s. 51-52.

czerpano także z projektu opracowanego na Uniwersytecie Jana Kazimierza. Pierwsze czytanie projektu ministerialnego odbyło się w maju 1920 r., prace sejmowe przypadły więc na gorący okres wojny polsko-bolszewickiej. Dyskusja była krótka i ograniczała się do pojedynczych spraw, nie wzbudzając większych emocji. Ustawa o szkołach akademickich uchwalona została 13 lipca 1920 r.³

Ustawa nadała uczelniom wyższym nazwę szkół akademickich i zaliczyła do nich uniwersytety (wszechnice), szkoły główne, politechniki i akademie, odnosząc się do istniejących wówczas 10 uczelni państwowych. *Zadaniem ich jest służyć nauce i ojczyźnie* – zapisano we wstępie⁴. Szkołom akademickim przyznano samorząd, prawo do tworzenia własnego statutu (zatwierdzanego przez ministerstwo), osobowość prawną. Art. 6 mówił: *Szkołom akademickim przysługuje prawo wolności nauki i nauczania. Każdy profesor i docent szkoły akademickiej ma prawo podawać i oświećlać z katedry według swego naukowego przekonania i sposobem naukowym wszelkie zagadnienia, wchodzące w zakres gałęzi wiedzy, których jest przedstawicielem; tak samo ma zupełną swobodę w wyborze metod wykładów i ćwiczeń*⁵. Pod względem organizacyjnym polskie uczelnie były zbliżone do typu niemieckiego. Najwyższą władzą samorządową było zebranie ogólne profesorów bądź senat, dokonujące m.in. wyboru rektora. Szkoły akademickie składać się miały z wydziałów, kierowanych przez rady i dziekanów. Ustawa określała m.in. kompetencje poszczególnych organów, wymagania stawiane członkom grona nauczycielskiego, obowiązki profesorów i docentów, zasady przyznawania stopni i tytułów naukowych, regulowała tryb i typy zajęć akademickich, rodzaje opłat, prawa i obowiązki studentów. Studentom przyznano m. in. prawo zakładania stowarzyszeń i korporacji, działających pod opieką senatu i nie podlegających ogólnym przepisom policyjnym, ale nie mających charakteru politycznego. Prywatne szkoły akademickie mogły otrzymywać prawa przewidziane w ustawie, jeśli wypełniły wymienione w niej warunki.

Oceniano ustawę różnie, zależnie od punktu widzenia. Poseł sprawozdawca Stefan Sołtyk przedstawiając ją w Sejmie nazwał *jedną z najlepszych ustaw, które dotychczas przedstawił rząd*⁶. Historyk Adam Massalski wskazuje, że w przeciągu 13 lat swego funkcjonowania spotkała się z nielicznymi głosami krytyki, która

³ I. Czuma, *Reforma akademińska z 1933 roku (historia, przemówienia, tekst ustawy)*, Warszawa 1934, s. 7-8.

⁴ Dz. U. RP 1920, nr 72, poz. 494, s. 1277.

⁵ Tamże, s. 1278.

⁶ I. Czuma, op. cit., s. 7.

dotyczyła tylko pewnych punktów, a nie całej koncepcji⁷. Natomiast Ignacy Czuma, wyjaśniając po latach przyczyny wprowadzenia zmian pisał, że *ustawa z 1920 r. nie budziła entuzjazmu* i twierdził, że w istocie nie wprowadzała ona autonomii wyższych uczelni, *zabezpieczała natomiast samodzielność szkół w wielu kierunkach*⁸. Uzasadniając w 1932 r. potrzebę jej zmiany przypomniano krytykę przeprowadzaną w 1920 r. przez prawników Makarewicza i Longchamps de Berier, który stwierdził, że *płochą byłaby nadzieja, iż wadliwości ustawy dadzą się usunąć przez wydanie szeregu wyjaśniających reskryptów ministerialnych* i w związku z tym opowiadał się za wycofaniem ustawy. MWRiOP przypominało, że profesor Stanisław Estreicher w czerwcu 1921 r. na konferencji rektorów zgłosił wniosek o zmianę ustawy, wskazując na błędy natury rzeczowej i formalnej, np. dotyczące statutu uczelni. On sam zaś temu zaprzeczał, twierdząc że proponowana nowelizacja dotyczyłaby stylistyki i szczegółów mniej ważnych przepisów, a wszystkie konferencje rektorów z lat 1920-1932 *były zgodne w zapatrywaniu, że zasady ustawy z r. 1920 są zdrowe i zmiany nie wymagają*⁹. Po kilku latach od uchwalenia ustawy MWRiOP zwróciło się do szkół wyższych z zapytaniem, czy nie ma potrzeby jej zmiany. Na podstawie opinii, które napłynęły konferencja rektorów 15 stycznia 1927 r. opracowała projekt nowelizacji ustawy przewidujący 38 poprawek, z których aż 21 miało charakter formalny lub stylistyczny¹⁰.

Uchwalenie ustawy spowodowało natychmiastowe rozpoczęcie starań władz wyższych szkół nie zaliczonych do akademickich o otrzymanie uprawnień. Nadal trwał też proces zakładania nowych i rozbudowywania istniejących uczelni. W latach 20-tych utworzono m.in. Wyższą Szkołę Handlu Zagranicznego we Lwowie, Wyższą Szkołę Handlową w Warszawie, Wyższą Szkołę Dziennikarską, Centralny Instytut Wychowania Fizycznego na warszawskich Bielanach. Stale wzrastała liczba studentów - w r. akad. 1921/22 studiowało 34 790 osób, zaś 10 lat później – 49 770¹¹.

W latach następnych wprowadzano pewne zmiany prawne, ograniczające swobodę uczelni. Takie znaczenie miały postanowienia konstytucji marcowej, wprowadzającej kontrolę NIK i podporządkowującej ministerstwu całą administrację

⁷ A. Massalski, *Uniwersytet Jagielloński wobec ustawy o szkołach akademickich z roku 1933*, „Studia Historyczne” 1968, z. 1, s. 35.

⁸ I. Czuma, op. cit., s. 8. W innym jednak tekście ten sam autor twierdził, iż: *Dziedzina wyższego szkolnictwa w Polsce należy do tych nielicznych działów organizacyjnych w Państwie, które na ogół przetrwały pierwszą swoją próbę ustrojową, jaką otrzymały uniwersytety w drodze prawa z r. 1920 - Tenże, O nowy ustrój szkół akademickich „Droga” 1933, nr 3, s. 209.*

⁹ Sejm RP. Okres III. Druk nr 64; S. Estreicher, *Projekt nowej ustawy*, [w:] *W obronie wolności szkół akademickich*, Kraków 1933, s. 34.

¹⁰ A. Massalski, op. cit., s. 36.

¹¹ *Historia wychowania. Wiek XX*, t. 1, s. 87.

państwową, w tym i wyższe uczelnie¹². Ustawa z o państwowej służbie cywilnej odebrała senatowi prawo mianowania urzędników i służby stałej szkoły¹³. Ustawa o organizacji władz dyscyplinarnych i postępowaniu dyscyplinarnym przeciwko funkcjonariuszom państwowym pozbawiła go prawa wyrokowania w sprawach dyscyplinarnych urzędników i służby szkoły¹⁴. Rozporządzenie prezydenta z 27 grudnia 1924 r. nadało ministrowi WRiOP prawo kontrolowania działalności gospodarczej i finansowej wyższych uczelni¹⁵. Wydane już po przejęciu władzy przez sanację rozporządzenia prezydenta z 1928 i 1932 r. zmieniły przepisy dotyczące stosunku służbowego profesorów i pomocniczych sił naukowych wyższych uczelni¹⁶. Dochodziło do konfliktów pomiędzy władzami uczelni a MWRiOP na tle trudności finansowych i sporów kompetencyjnych¹⁷.

Ustawa z 1920 r. stworzyła możliwość swobodnego działania organizacji studenckich. Pomimo iż sprzeczne było to z jej postanowieniami, aktywność studentów miała niejednokrotnie charakter działalności politycznej, poszczególne stowarzyszenia tworzone były przez różne partie. Tadeusz Manteuffel pisze, że: *Młodzież akademicka stawiała się przedmiotem spekulacji politycznej różnych czynników pozauniwersyteckich, co w wysokim stopniu utrudniało władzom akademickim opanowanie sytuacji i narażało je na zarzuty nieporadności*¹⁸. Najsilniejsze w środowiskach akademickich były wpływy narodowej demokracji, a ideologia narodowa w wydaniu studenckim niejednokrotnie nabierała radykalnego charakteru. Od początku lat 20-tych w programie młodzieży narodowej znajdowało się hasło ograniczenia dostępu Żydów do wyższych uczelni, które tłumaczono ich nadreprezentacją, prowadzącą do nadmiernych wpływów ludności żydowskiej w niektórych dziedzinach życia społecznego. Konflikt zaostrzył się w dobie kryzysu gospodarczego wraz z nasileniem się zjawiska bezrobocia wśród inteligencji. Pod koniec lat 20-tych akcję przeciw młodzieży żydowskiej przeprowadzono na uczelniach medycznych, domagając się dostarczania przez kahały ciał do prosektoriów. Od jesieni 1931 r. akcja antyżydowska prowadzona głównie przez Młodzież Wszechpolską

¹² Dz. U. RP 1921, nr 44, poz. 267.

¹³ Tamże, Dz. U. RP 1922, nr 21, poz. 164.

¹⁴ Tamże, nr 21, poz. 165.

¹⁵ Tamże 1924, nr 114, poz. 1016.

¹⁶ Tamże 1928, nr 24, poz. 204; 1932, nr 84, poz. 819.

¹⁷ W 1925 r. pełniący obowiązki ministra WRiOP Jan Zawidzki z powodu oszczędności budżetowych zlikwidował kilka katedr nie powiadamiając o swym zamiarze uczelni. Doprowadziło to do ostrego konfliktu z konferencją rektorów i wniosku o przereagowanie ustawy - I. Czuma, *Reforma akademicka*, s. 127.

nasiliła się na uczelniach Warszawy, Krakowa, Poznania, Lwowa i Wilna. Jej najczęstsze formy to bicie studentów żydowskich łaskami, blokowanie im wejść do budynków akademickich i wyrzucanie z nich. Andrzej Pilch zaznacza jednak, że niejednokrotnie ekscesy te sprowokowane były przez młodzież żydowską, a cierpiały na ich skutek także osoby protestujące przeciw takim ekscesom. Jednocześnie z akcjami bezpośrednimi młodzież narodowa podnosiła hasła wprowadzenia getta ławkowego czy numerus clausus na wyższych uczelniach¹⁹. Prawicowe sympatie młodzieży akademickiej po 1926 r. nabrały charakteru tendencji opozycyjnych. Umacnianie się roli struktur państwa prowadzić musiało do ograniczenia autonomii wyższych uczelni.

Już w 1929 r. po fali ekscesów antysemickich minister Czerwiński ostrzegł senaty akademickie, by zwracały większą uwagę na organizacje akademickie i ostrożniej udzielały zezwoleń na organizowanie wieców²⁰. Jednocześnie na skutek starań rektora UW G. Przychockiego Minister Spraw Wewnętrznych gen. Sławoj Składkowski wydał rozporządzenie dotyczące traktowania młodzieży akademickiej przez policję. Ze swej strony rektor Przychocki wydał odezwę do młodzieży akademickiej o poszanowanie „granatowego munduru” jako symbolu władzy państwowej, a apel ten powtórzyli inni rektorzy. Akty te oraz rozporządzenie, zdaniem Tadeusza Manteuffela *nacechowane głęboką czcią dla szkół akademickich i szczerą życzliwością wobec młodzieży akademickiej*, stały się *podstawą do unormowania stosunków między młodzieżą akademicką a władzami bezpieczeństwa*²¹.

Krytycznie nastawione do sanacyjnych władz państwowych było też w dużej części środowisko profesorskie. Historycy niekiedy wskazują, że na kierunek reformowania szkolnictwa wyższego wpłynęły wydarzenia z 1930 r., kiedy to profesorowie, zwłaszcza z Uniwersytetu Jagiellońskiego, włączyli się do akcji protestacyjnej w związku z procesem brzeskim²². *To wystąpienie, godzące niewątpliwie w interesy sanacji, przyspieszyło reformę ustroju akademickiego, która miała na celu ograniczenie autonomii szkół wyższych i podporządkowanie profesorów ministerstwu -*

¹⁸ *Uniwersytet Warszawski w latach 1915/16 – 1934/35. Kronika*, opr. T. Manteuffel, Warszawa 1936, s. 49-50.

¹⁹ A. Pilch, *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932-1939*, Warszawa-Kraków 1972, 150-152.

²⁰ Tamże, s. 129.

²¹ *Uniwersytet Warszawski*, s. 49-50.

²² W połowie grudnia 1930 r. ponad 100 profesorów UJ wystosowało list otwarty do prof. A. Krzyżanowskiego, członka BBWR, potępiający „metody brzeskie” i domagający się ukarania winnych. Podobne listy wystosowali do posłów profesorowie Uniwersytetu Poznańskiego i Uniwersytetu Jana Kazimierza – B. Jaczewski, *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918-1939*, Wrocław 1978, s. 166-167.

twierdzi Adam Massalski²³. Po objęciu teki ministerialnej Janusz Jędrzejewicz próbował pozyskać sympatię środowisk profesorskich, jednak tylko nieliczni jego przedstawiciele weszli w skład Zrębu czy Towarzystwa Kultury Akademickiej²⁴.

Spodziewając się ustawowych zmian środowiska akademickiego wypracowywały swe stanowisko. Na konferencji rektorów w dniach 16-17 lutego 1931 r. podjęto następującą uchwałę:

1. *(Pro foro externo). Wobec wiadomości o zamierzonej rewizji ustawy o szkołach akademickich Konferencja Rektorów uważa za konieczne stwierdzenie w sposób jak najbardziej stanowczy, że jak dotąd i nadal podstawą ustroju szkół akademickich winna pozostać wykształcona i wypróbowana w ciągu wieków autonomia, bez której zarówno formalne funkcjonowanie szkół akademickich, jak i rozwój nauki byłyby całkowicie zahamowane.*
2. *(Pro foro interno). Konferencja Rektorów uchwala przygotować wyczerpujące materiały w sprawach utrzymania autonomii szkół akademickich. Wykonanie tej uchwały poleca J.M. Rektorowi Uniwersytetu Poznańskiego, któremu pozostali Rektorzy prześlą swe materiały do dnia 1 III 1931.*
3. *(Pro foro interno). Zaleca senatom wszystkich polskich uczelni zwrócenie się do tych posłów i senatorów, którzy są profesorami danej uczelni z prośbą o czuwanie nad sprawami autonomii uczelni akademickich²⁵.*

Za utrzymaniem autonomii wyższych uczelni wypowiadała się ogromna większość środowiska akademickiego, nie tylko o sympatiach endeckich, ale także lewicowych. Wobec planów ministerialnych zmiany ustawy przedstawiano własne projekty, spełniające ten warunek²⁶. Natomiast komisja powołana przez senat UJ dla zbadania potrzeby przeprowadzenia reformy stwierdziła, że ustawa wymaga pewnej nowelizacji, lecz gruntowna zmiana jest niepotrzebna, gdyż duch ustawy jest właściwy²⁷. Zwolennikami przeprowadzenia reformy byli ci profesorowie, którzy zaangażowali się po stronie obozu rządzącego. Swe projekty ustawy przedstawiły

²³ A. Massalski, op. cit., s. 33.

²⁴ A. Massalski podaje, że „sanacyjnych profesorów” było zaledwie kilkunastu, gdyż niektórzy sympatycy obozu rządzącego nie chcieli wiązać się z Jędrzejewiczem - Tamże, s. 36-37.

²⁵ *Konferencje Rektorów szkół akademickich w Polsce w latach 1919-1931*, Warszawa 1932, s. 273; I. Czuma, *Reforma akademicka*, s. 10-11.

²⁶ W czerwcu 1932 r. taki projekt został przyjęty przez senat Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. Oparty został na zasadach, uznanych za podstawowe: 1) wolności nauki i nauczania, 2) prawie układania statutów, 3) swobodnego wyboru władz akademickich, 4) mianowania profesorów na wniosek rad wydziałowych, 5) opieki i nadzoru nad młodzieżą akademicką, 6) osobowości prawnej szkół akademickich – *Projekt Ustawy o szkołach akademickich przyjęty przez Senat Uniwersytetu Jana Kazimierza na posiedzeniu 10 czerwca 1932* (na prawach rękopisu).

organizacje profesorskie, powstałe z inspiracji ministra Jędrzejewicza. Rozpropagowana została propozycja wysunięta przez Towarzystwo Kultury Akademickiej ze Lwowa, podana w styczniu 1932 r. do wiadomości opinii publicznej i przyjęta przez II Zjazd Profesorów Akademickich w marcu tego roku za podstawę przyszłych reform²⁸. Projekt ten bardzo szczegółowo regulował zasady organizacyjne uczelni. Decyzję o kierunku studiów i ilości katedr powierzał ministrowi WRiOP, który miał też prawo zatwierdzania profesorów i docentów, mianowania dyrektorów instytutów, urzędników, ustalania wysokości opłat. Dopuszczał możliwość wkraczania na teren uczelni sił porządkowych z własnej inicjatywy²⁹.

Projekt ten nie cieszył się dobrą opinią w szkołach wyższych, a senat UJ stwierdził, że *projekt ten różni się od dzisiejszej ustawy tym, że dąży do daleko idących ograniczeń nawet tej wcale nie nadmiernej dozy autonomii szkół akademickich, jakie im ustawa z roku 1920 przyznaje*³⁰. Zaniepokojeni rektorzy wyższych uczelni wyłonili delegację, która 12 stycznia 1932 r. spotkała się z prezydentem Mościckim oraz ministrem Jędrzejewiczem. Otrzymała ona zapewnienie, iż zmiany ustawy nie naruszają jej podstaw, a pogłoski o planach zniesienia autonomii uczelni są nieprawdziwe³¹. Zaangażowany w te działania Ignacy Czuma sam jednak przyznawał, że liczba zwolenników sanacji i zmian w szkolnictwie wyższym stale topniała i w momencie właściwej walki o kształt nowej ustawy było ich już bardzo niewiele³².

Zmiana ustawy o szkolnictwie wyższym zapowiedziana została w okresie prac nad nowym systemem oświaty. W związku z tym w ustawie o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. obok postanowień ogólnych o zadaniach szkolnictwa w Polsce, znalazły się jedynie 3 artykuły dotyczące uczelni wyższych. Wprowadziły one podział na szkoły akademickie i nieakademickie, wskazując, że organizację tych pierwszych określa ustawa z 1920 r., zaś drugich – statuty zatwierdzane przez ministra WRiOP. Bezpośrednią konsekwencją zmian w organizacji szkolnictwa średniego było określenie uprawnień do podejmowania studiów wyższych. W charakterze studentów zwyczajnych mogli studiować absolwenci liceów ogólnokształcących, liceów dla wychowawczyń przedszkoli i liceów pedagogicznych oraz szkół zawodowych stopnia licealnego,

²⁷ Podkreślono specjalnie potrzebę utrzymania immunitetu akademickiego, zakazującego policji wkraczania w obręb uczelni z własnej inicjatywy - A. Massalski, op. cit., s. 44.

²⁸ Z. Czerny, *Reforma ustroju szkół akademickich*, „Zrąb” 1932, nr 9, s. 5-6.

²⁹ *Projekt ustawy o szkołach akademickich złożony przez Komitet Redakcyjny z polecenia TKA*, Lwów 1932.

³⁰ A. Massalski, op. cit., s. 37.

³¹ *Uniwersytet Warszawski*, s. 50.

wykazujący się świadectwem kwalifikującym do studiów wyższych. Ponadto studiować mogły osoby, które uzyskały takie świadectwo na podstawie egzaminu, albo pomimo niewypełnienia tych warunków otrzymały zgodę MWRiOP, wydaną na wniosek rady wydziału. Rozporządzenia ministra miały wskazać ukończenie jakich szkół uprawnia do wstępu na określone wydziały, określić zakres ewentualnych egzaminów uzupełniających. W przypadku konieczności przeprowadzenia ścisłej rekrutacji, jej warunki miał określić minister po zasięgnięciu opinii rad wydziałowych. Nowością w szkołach wyższych było wprowadzenie przez ustawę, wynikającego z zadań wychowawczych, obowiązku zorganizowania studium w zakresie obrony technicznej państwa, nauki obywatelstwa i sprawności fizycznej³³. Szkoły wyższe nieakademickie tak jak inne podporządkowano ministrowi. Kilka artykułów ustawy o ustroju szkolnictwa kolidowało z ustawą o szkołach akademickich z 1920 r., co wywołało protesty środowiska akademickiego w formie memoriałów wystosowanych do MWRiOP oraz Sejmu i Senatu. Doszło do ostrego konfliktu z ministrem Januszem Jędrzejewiczem, który na posiedzeniu Komisji Skarbowo-Budżetowej Senatu w dniu 11 lutego skrytykował postawę uczelni, odmawiając senatom prawa występowania bezpośrednio do parlamentu³⁴.

2. Ustawa z 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich.

Ministerstwo WRiOP przystąpiło do zbierania materiałów dotyczących szkolnictwa wyższego w grudniu 1931 r. Ministrowi Jędrzejewiczowi w pracy pomagał znacznie wiceminister ks. Bronisław Żongołłowicz, będący profesorem prawa kanonicznego na Uniwersytecie im. Stefana Batorego w Wilnie. Analizowano przepisy obowiązujące za granicą i propozycje, które spłynęły z kraju. Po sformułowaniu podstawowych zasad, na których oparta miała być reforma, zwołano na 23 września

³² I. Czuma, *Reforma akademicka*, s. 11; *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915-1939*, pod red. A. Garlickiego, Warszawa 1982, s. 219-220.

³³ Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389, s. 644.

³⁴ Mówił m.in.: *Niezależnie od treści i formy obu opracowań senatu, uważam za wysoce niewskazaną i niebezpieczną drogę bezpośredniego ingerowania na terenie parlamentarnym ze strony jakiegokolwiek ciała urzędowego, wyraźnie podporządkowanego czynnikom rządowym [...] całe szkolnictwo jest dziedziną, za którą minister ponosi całkowitą parlamentarną i konstytucyjną odpowiedzialność, wobec czego tylko on może być na terenie Izby Ustawodawczych jej reprezentantem. Senat Uniwersytetu nie zapytany przez nikogo, nie jest w żadnym razie powołany do opiniowania na forum externum projektu ustaw wbrew stanowisku ministra, któremu podlega – cyt. za: A. Czubiński, *Dzieje Uniwersytetu Poznańskiego w latach 1918-1939* [w:] *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919-1969*, Poznań 1972, s. 178.*

1932 r. konferencję rektorów szkół wyższych³⁵. Zaproponowali oni przedłożenie do zaopiniowania przez senaty gotowego projektu. Zatwierdzony przez grupę parlamentarzystów BBWR uczestniczących w pracach sejmowej i senackiej komisji oświatowej projekt ustawy rozesłany został w listopadzie 1932 r. do wszystkich uczelni. Na sformułowanie swego stanowiska senaty miały zaledwie niecałe dwa tygodnie i wszystkie w tym czasie nadesłały swe uwagi. Wszystkie opinie były krytyczne, co zresztą nie zaskoczyło władz. Kwestionowano m.in. uzależnienie władz uczelni od ministerstwa, ograniczenie uprawnień senatu, sposób powoływania profesorów, zasady zamykania uczelni, zwijania katedr i zawieszania zajęć, odebranie uczelniom pełnej osobowości prawnej, przepisy dyscyplinarne dotyczące studentów. Domagano się ustawowego powołania konferencji rektorów. Za dodatnie elementy projektu uznawano precyzję sformułowań i ujednolicenie administracji uczelni³⁶. Krytycznie oceniły projekt także organizacje studenckie. Zgłaszane uwagi skłoniły ministra do wprowadzenia drobnych zmian w projekcie, ale jego wymowa się nie zmieniła³⁷.

Spodziewający się dotkliwych represji w przypadku uchwalenia ustawy ze względu na aktywne uczestnictwo w proteście brzeskim profesorowie UJ postanowili zorganizować kampanię przeciw reformie. 15 listopada 1932 r. senat Uniwersytetu Jagiellońskiego powołał Tajny Komitet, którego zadaniem było koordynowanie akcji oporu uczelni przeciw nowej ustawie³⁸. Komitetowi udało się zorganizować kampanię prasową przeciw projektowi, która w Krakowie objęła wszystkie liczące się gazety. Działalność komitetu wykraczała poza Kraków, w innych ośrodkach akademickich powoływano mężów zaufania, którzy mieli z nim utrzymywać kontakt. Nie ograniczano się też do środowisk opozycyjnych, próbując wpłynąć także na posłów BBWR. Członkowie komitetu próbowali też osobiście wpływać na znaczących polityków, nawiązano kontakt m.in. z ks. Januszem Radziwłłem, prymasem arcybiskupem Augustem Hlondem, Antonim Ponikowskim, Władysławem Sołtanem. Prof. Estreicher starał się dotrzeć do Janusza Jędrzejewicza³⁹.

³⁵ Przyspieszenie prac w tym czasie odczytywane było jako celowe wykorzystywanie okresu mniejszej aktywności władz uczelni w związku z przeprowadzanymi wyborami władz szkół akademickich – A. Massalski, op. cit., s. 45.

³⁶ A. Czubiński, op. cit., s. 181; A. Massalski, op. cit., s. 47; *Uniwersytet Warszawski*, s. 53-54.

³⁷ *Uniwersytet Warszawski*, s. 55.

³⁸ W skład komitetu weszli profesorowie UJ: Konstanty Michalski (chrześcijański demokrat), Stanisław Estreicher (konserwatysta), Emil Godlewski (narodowy demokrat), Władysław Natanson (niezaangażowany politycznie) i Stanisław Kot (ludowiec). Zróźnicowanie poglądów politycznych było bardzo korzystne ze względów propagandowych i organizacyjnych – A. Massalski, op. cit., s. 50.

³⁹ Tamże, s. 65.

Pod koniec listopada Janusz Jędrzejewicz udzielił agencji „Iskra” wywiadu, który miał wyjaśnić zasadnicze punkty i wątpliwości związane z nową ustawą. Wyłożył tu przede wszystkim swoje stanowisko odnośnie autonomii uniwersyteckiej, polegające na rozróżnianiu dziedzin działalności uczelni i uznaniu konieczności kontroli państwa w zakresie wychowania i gospodarowania finansami. Wzmocnienie kontroli nad młodzieżą tłumaczył *niesłychanym zdzczeniem części tego środowiska, które ma być naszą elitą kulturalną*, którego dowiodły wybryki z 1931 r.⁴⁰

9 listopada projekt przedstawiony został nowo powołanej Państwowej Radzie Oświecenia Publicznego, w skład której wchodziło 4 rektorów wyższych uczelni. Pomimo przeprowadzonej przez nich krytyce projekt został przyjęty dużą większością głosów⁴¹. Zaopiniowały projekt także ministerstwa spraw wewnętrznych, spraw zagranicznych, skarbu, rolnictwa i przemysłu, których przedstawiciele spotkali się tej sprawie 29 listopada. W końcu 13 grudnia został on przesłany do premiera Prystora i 19 grudnia przyjęty przez Radę Ministrów. Następnego dnia minister Janusz Jędrzejewicz przesłał go do Sejmu⁴².

W związku z wniesieniem projektu do łaski marszałkowskiej zwołano na 8 stycznia do Warszawy konferencję rektorów. Przedstawiciele 11 uczelni jednomyślnie uchwalili i przesłali do Sejmu i Senatu obszerny memoriał, w którym stwierdzili, że proponowane zmiany nie satysfakcjonują wyższych uczelni⁴³.

Szeroka opinia publiczna poznała streszczone zasady projektu w grudniu 1932 r., kiedy opublikowała je agencja „Iskra”. Pełny tekst trzymany był w tajemnicy aż do połowy stycznia 1933 r., kiedy to stał się przedmiotem obrad parlamentarnych⁴⁴.

Jeszcze w okresie prac nad przygotowaniem projektu ustawy ogłoszone zostało ściśle z nim związane rozporządzenie prezydenta zmieniające ustawę z 24 lutego 1928 r. o stosunku służbowym profesorów państwowych szkół akademickich i pomocniczych sił naukowych. Cofnęło ono między innymi prawo profesora, którego katedrę zwinięto do dalszego pobierania dawnego wynagrodzenia. Wydane bez

⁴⁰ I. Czuma, *Reforma akademicka*, s. 13-14.

⁴¹ *Uniwersytet Warszawski*, s. 52.

⁴² I. Czuma, *Reforma akademicka*, s. 12, 14-18.

⁴³ A. Massalski, op. cit., s. 48.

Pisano m.in.: *Niektóre artykuły sięgą nieufności tam, gdzie była dotychczas współpraca i harmonia, budzą niechęć, a w najlepszym razie obojętność tam, gdzie była dobra wola i ambicja, szczepią zarody protestu i oporu tam, gdzie była dotychczas z rzadka tylko zakłócana lojalność i szacunek* – cyt. za: A. Czubiński, op. cit., s. 181-182.

⁴⁴ *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego*, s. 221.

konsultacji ze środowiskiem akademickim rozporządzenie, zmieniało wyraźnie na niekorzyść stosunki służbowe w uczelniach wyższych⁴⁵.

Rządowy projekt ustawy o szkołach akademickich był dokumentem obszernym, składającym się z 64 artykułów. Otwierał ją punkt mówiący: *Szkoły akademickie zorganizowane są na zasadzie wolności nauki i nauczania. Zadaniem ich jest prowadzenie badawczej i twórczej pracy naukowej (artystycznej), wdrażanie do samodzielnych badań naukowych (twórczości artystycznej), kształcenie słuchaczy na świadomych swych obowiązków obywateli Rzeczypospolitej oraz przygotowanie ich do wykonywania zawodów, wymagających naukowego opanowania danej gałęzi wiedzy i samodzielnego sądu o wchodzących w ich zakres zagadnieniach teoretycznych i praktycznych*⁴⁶. Nazwa szkół akademickich i poszczególnych typów (uniwersytetów, politechnik, akademii, szkół głównych) określone zostały tak, jak w ustawie z 1920 r. Utrzymując ich prawo do nadawania akademickich stopni naukowych zaznaczono, że przysługuje wyłącznie im. Założenie bądź nadanie uprawnień szkole akademickiej wymagało aktu ustawodawczego, zrezygnowano teraz ze wskazania, że wniosek powinien wypłynąć od rządu (art. 1).

Do państwowych szkół akademickich zaliczono 12 uczelni, w porównaniu z r. 1920 przybyły Akademie Sztuk Pięknych w Krakowie i Warszawie (art. 2)⁴⁷. W ramach wewnętrznej struktury organizacyjnej uczelni obok wydziałów i oddziałów uwzględniono także studia specjalne. Nowym rozwiązaniem było powierzanie ministrowi WRiOP ustalania w ramach corocznego budżetu struktury poszczególnych uczelni, czyli podejmowania decyzji dotyczących tworzenia i zwijania wydziałów, oddziałów, studiów, katedr i zakładów. Zasięgać miał przy tym opinii odpowiednio rady wydziału bądź senatu. Bez zmian pozostały ustalenia dotyczące języka polskiego jako wykładowego (wyjątki czynione mogły być jedynie na drodze ustawowej) oraz obowiązku posiadania statutu i zatwierdzania go przez ministra (art. 3). W projekcie pojawił się nie mający odpowiednika w ustawie z 1920 r. ważny zapis mówiący, że minister WRiOP *jest władzą naczelną szkół akademickich i sprawuje nad nimi zwierzchni nadzór*. Projektodawcy uwzględnili wniosek przedstawicieli wyższych uczelni i nałożyli na ministra obowiązek zwoływania przynajmniej raz na trzy lata

⁴⁵ *Uniwersytet Warszawski*, s. 55.

⁴⁶ Sejm RP. Okres III. Druk nr 648, s.1.

⁴⁷ Ustawy nie dotyczyła szkół wojskowych, podlegających odrębnym przepisom.

zjazdu rektorów wszystkich szkół akademickich, który miał charakter ciała opiniodawczego (art. 4).

W części poświęconej władzom akademickim podobnie jak wcześniej jako pierwsze wymieniono zebranie ogólne profesorów. Jego kompetencje zostały jednak ograniczone do rozważania ogólnych zagadnień związanych z nauczaniem i wychowaniem, wypowiadania opinii na żądanie ministra oraz obradowania nad planem działania uczelni i sprawozdaniem rocznym rektora, ale bez podejmowania uchwał (art. 5)⁴⁸. Senatowi akademickiemu przyznano charakter *naczelnej władzy kolegialnej szkoły*, zastrzegając jednocześnie, że odnosi się to do spraw naukowych, gospodarczych i administracyjnych, *o ile nie są one zastrzeżone innym władzom akademickim*. Senatowi powierzono także *opiekę nad zdrowiem moralnym i materialnym położeniem młodzieży*⁴⁹. Ciało to miało być zwoływane i obradować pod przewodnictwem rektora, któremu mogło także przekazać część swych uprawnień (art. 6). Rektor mógł zawiesić uchwałę senatu, a sporną sprawę przedstawić do rozstrzygnięcia ministrowi (art. 7). Rektorowi, jako *najwyższej godności w szkole*, ustawa poświęciła najwięcej uwagi, czyniąc go *przedstawicielem szkoły na zewnątrz, wykonawcą uchwał senatu, przełożonym grona nauczycielskiego, zwierzchnikiem pomocniczych sił naukowych oraz urzędników i niższych funkcjonariuszów szkoły, jako też opiekunem i zwierzchnikiem słuchaczy* (art. 8)⁵⁰. Zasady wyboru rektora przez zebranie delegatów wydziałów, dawniej normowane przez statut, obecnie ustalać miał minister WRiOP. Wybór zatwierdzał Prezydent Rzeczypospolitej. Rangę rektora wzmocniono przez wydłużenie jego kadencji z roku do 3 lat (art. 9). Do jego szczegółowych kompetencji zaliczono: zarządzanie majątkiem szkoły, ogłaszanie składu osobowego szkoły, programu wykładów, korespondencję, czuwanie nad porządkiem z prawem wzywania pomocy organów bezpieczeństwa (mogły jednak także wkroczyć na teren uczelni z własnej inicjatywy) - (art. 11). Zastępcą rektora był prorektor, wybierany przez zebranie delegatów wydziałów również na okres 3 lat, ale

⁴⁸ Według ustawy z 1920 r. zebranie ogólne profesorów uchwalało statut uczelni, jej budżet, wybierało rektora, zatwierdzało wnioski o powołanie profesorów i docentów, zatwierdzało honorowe stopnie naukowe, uchwalało wnioski dotyczące tworzenia wydziałów i katedr oraz usuwania profesorów z katedr, przyjmowało sprawozdania roczne rektora i dziekanów, a także rozpatrywało inne sprawy przekazane przez rektora.

⁴⁹ Sejm RP. Okres III. Druk nr 648, s. 2.

⁵⁰ Tamże.

w innym roku niż rektor⁵¹. Było to nowe rozwiązanie, gdyż dotąd prorektorem automatycznie zostawał rektor z poprzedniej kadencji (art. 14)⁵².

Kolegialną władzą wydziału była rada wydziałowa *powołana do załatwienia wszelkich spraw dotyczących nauki i nauczania na wydziale, habilitacji i nadawania stopni naukowych* (art. 15)⁵³. W jej skład wchodził profesorowie i delegaci z grona docentów, wybrani na zasadach ustalonych przez statut (art. 15). Projekt ustawy, podobnie jak w przypadku senatu, nie wyliczał szczegółowo kompetencji rady, które uwzględniała ustawa z 1920 r. (art. 16). Pozycja dziekana, będącego władzą zarządzającą wydziału, względem podległej mu jednostki i rady wydziału była analogiczna jak rektora względem uczelni i senatu (art. 17). Dziekan wybierany był przez radę na roczną kadencję (art. 18). Jego zastępcą był prodziekan (art. 19).

Projekt ustawy wprowadzał nieistniejący w dawnej ustawie typ studiów specjalnych. Ich organizacja przypominać miała wydział, a statut nadawał minister (art. 21).

Utrzymany został sposób organizacji badań naukowych, które prowadzone były w ramach zakładów naukowych. Ich zadaniem było także prowadzenie nauczania w ramach określonej dyscypliny (art. 22). Zakładem miał kierować profesor, z którego katedrą zakład był związany (art. 23)⁵⁴. Do zakładów naukowych zaliczono też biblioteki uczelniane (art. 24).

W części dotyczącej administracji gospodarczej szkoły określono, że uczelnia posiada osobowość prawną w zakresie rozporządzania majątkiem własnym i oddanym w użytkowanie przez państwo. Należało to do kompetencji rektora (wspomagane przez komitet administracyjny jako organ doradczy), który dwa razy do roku składał sprawozdanie senatowi (art. 25). Preliminarz budżetu szkoły układał senat, wydziału – jego rada (art. 26). Zasady administrowania majątkiem oraz zakres i sposób kontroli ustalał minister WRiOP.

Do grona nauczycielskiego szkoły akademickiej zaliczono: nauczycieli akademickich (profesorów honorowych, zwyczajnych, nadzwyczajnych, tytularnych i docentów), lektorów języków i nauczycieli nieakademickich. Nauczycielom akademickim postawiono wymóg wkładu w rozwój nauki (bądź pracy twórczej

⁵¹ Najbliższe wybory rektora i prorektora projekt wyznaczał na r. 1933, przy czym kadencja tego drugiego wyjątkowo miała trwać 2 lata.

⁵² O. Balzer, *Uwagi o projekcie nowej ustawy o szkołach akademickich*, [w:] *W obronie wolności*, s. 14.

⁵³ Sejm RP. Okres III. Druk nr 648, s. 3.

⁵⁴ Takiego powiązania nie narzucała ustawa z 1920 r., według której kierownika zakładu wskazywała rada wydziału.

w przypadku szkół artystycznych) - (art. 28). Punkt dotyczący przyznania profesorom i docentom swobody wykładania oraz doboru metod był jednym z nielicznych, brzmiących niemalże tak samo jak w ustawie z 1920 r. Prawo wykładania (*venia legendi*) przyznawane było przez radę wydziałową poprzez habilitację (art. 29). Ustawa określała podstawowe warunki i elementy procedury (praca habilitacyjna, dyskusja, wykład habilitacyjny), szczegółowe zasady miało zawierać rozporządzenie ministra. Projekt wydłużał w porównaniu z dawną ustawą, czas wygasania niewykorzystywanych uprawnień do wykładania, wynoszący teraz dwa lata. Mogły być one także cofnięte przez ministra na wniosek rady wydziałowej (art. 30). Nie uległy większym zmianom zasady powoływania profesorów zwyczajnych i nadzwyczajnych. Kandydatury przedstawiała rada wydziałowa po zasięgnięciu opinii profesorów wszystkich szkół akademickich wykładających dany przedmiot, co dotąd robiono tylko w razie wątpliwości. Za pośrednictwem senatu kandydatura trafiała do ministra WRiOP, który przedstawiał ją do prezydentowi, uprawnionemu do nadania tytułu (art. 34). W razie, gdyby minister krytycznie ocenił kandydaturę, rada zobowiązana była do przedstawienia nowego wniosku (art. 35). Profesorowie opuszczający katedry z powodu wieku emerytalnego tracili prawo wykładania (art. 36).

W zakresie organizacji nauczania projekt ustawy utrzymywał minimalną ilość 180 dni wykładowych w roku akademickim, wskazując na 1 września jako datę jego rozpoczęcia (art. 38). Pojawiły się nowe przepisy dotyczące zawieszania zajęć, którego mógł dokonać rektor (przedstawiając niezwłocznie sprawę senatowi) lub minister oraz czasowego zamknięcia szkoły, które należało wyłącznie do kompetencji ministerialnych. Projekt nie precyzował, w jakich sytuacjach środki te mogą być użyte, wskazując jedynie, że może mieć to miejsce w okolicznościach *uniemożliwiających normalny tok pracy w szkole* (art. 39)⁵⁵. Nauczanie obejmowało wykłady i ćwiczenia, których programy miały układać rady wydziałowe i zatwierdzał minister, co dawniej nie było ustawowo określone (art. 40). Utrzymane zostały opłaty za studia (teraz określone jako możliwe), ustalenie szczegółów należało do ministra (art. 41). On też miał ustalać szczegółowe przepisy dotyczące programu i toku studiów, egzaminów, zasad uzyskiwania stopni naukowych i zawodowych oraz nostryfikowania dyplomów (art. 42).

Projekt do grona słuchaczy zaliczał: studentów (czyli osoby, które zostały przyjęte zgodnie z postanowieniami ustawy o ustroju szkolnictwa), wolnych słuchaczy

⁵⁵ Sejm RP. Okres III. Druk nr 648, s. 7.

(osoby przyjęte na innych warunkach) i doktorantów. Liczba słuchaczy mogła zostać ograniczona (art. 43)⁵⁶. Nie można było studiować jednocześnie na dwu uczelniach (innych niż artystyczne) - (art. 44). Każdy student podlegał immatrykulacji, składając *uroczyste ślubowanie przestrzegania godności akademickiej* (art. 46)⁵⁷. Miał obowiązek uczęszczania na wykłady, uczestnictwa w ćwiczeniach i zdawania egzaminów. Przysługiwało mu prawo wyboru wykładów, także poza własnym wydziałem (art. 47). Wolni słuchacze nie mieli prawa zdawania egzaminów, lecz ich studia mogły być zaliczone, jeśli zostali potem przyjęci na normalnych zasadach (art. 50). *Naruszenie przez słuchacza przepisów akademickich, dopuszczenie się czynów przeciw obyczajności i porządkowi życia akademickiego lub wolności nauczania i studiowania, uchybienie godności akademickiej, wreszcie popełnienie zbrodni lub występku pociąga za sobą, niezależnie od odpowiedzialności karnej, odpowiedzialność dyscyplinarną słuchacza* – zapisano w projekcie. Rektor i komisja dyscyplinarna mogli ukarać studenta poprzez: upomnienie, naganą, niezaliczenie roku lub jego części, usunięcie ze szkoły na czas ograniczony lub na stałe, pozbawienie prawa studiowania w szkołach akademickich (art. 51)⁵⁸.

W zakresie zasad dotyczących stowarzyszeń akademickich do zakazu działalności politycznej dodano też zarobkową. Utrzymano obowiązkowy nadzór i opiekę władz akademickich i MWRiOP, które miało teraz ustalać zasady zakładania i rozwiązywania stowarzyszeń, zatwierdzania statutów, uzyskiwania osobowości prawnej, odpowiedzialności dyscyplinarnej członków zarządu oraz zakres nadzoru (art. 53). Zaostrzono przepisy dotyczące zgromadzeń⁵⁹ odbywających się na terenie szkół. Obok zgody rektora wymagano teraz jego uczestnictwa, bądź wydelegowania przedstawiciela, dawniej posiadał tylko takie prawo. Rektor mógł w każdej chwili zgromadzenie rozwiązać. Zaznaczono też, że omawiane mogą być na nim tylko sprawy ujęte w zatwierdzonym porządku obrad (art. 54).

Nie uległy zmianom podstawowe prawa przysługujące prywatnym szkołom akademickim, które mogły ubiegać się o przyznanie uprawnień po spełnieniu warunków dotyczących wyposażenia, kadry naukowej, poziomu i programów nauczania, zasad przyjmowania studentów. Przyznanie, zawieszenie czy cofnięcie uprawnień leżało

⁵⁶ Dawniej decyzję tę podejmowała rada wydziału za zgodą MWRiOP, teraz – minister na wniosek rady.

⁵⁷ Sejm RP. Okres III. Druk nr 648, s. 8.

⁵⁸ Wg ustawy z 1920 r. można było nie zaliczyć najwyżej połowy roku, zakaz studiowania dotyczył tylko szkół państwowych i dodatkowo istniała także kara pozbawienia prawa ubiegania się o stopnie akademickie.

⁵⁹ Chodziło o wiece, ale w projekcie unikano tego określenia.

w gestii ministra WRiOP, który także zatwierdzał statut uczelni. W r. 1932 przepisy te dotyczyły jedynie Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie (art. 55).

Projekt ustawy przewidywał wprowadzenie odpowiednich zmian w rozporządzeniu dotyczącym stosunku służbowego profesorów i pomocniczych sił naukowych i ustawie o uposażeniu funkcjonariuszy państwowych (art. 62). Ustawa miała wejść w życie 1 września 1933 r. z wyjątkiem przepisów o powoływaniu rektora i dyscyplinarnych, które obowiązywać miały już od 1 maja (art. 63).

Dokonując ogólnego porównania ustawy z 1920 r. i projektu z 1932 r. można stwierdzić, iż ta pierwsza regulowała mniejszą ilość spraw, robiąc to jednak bardziej szczegółowo. Nowy projekt był bardziej ramowy, pozostawiając sprecyzowanie dużej części zagadnień ministrowi, za to dążył do objęcia regulacjami ustawowymi możliwie wielu aspektów działania uczelni wyższych.

Do projektu rządowego dołączone zostało uzasadnienie. Zawierało ono krytykę ustawy z 1920 r. i szczegółowe wyliczenie późniejszych ustaw i rozporządzeń, zmieniających bądź uzupełniających jej postanowienia. Wskazywano na jej niekonsekwencję, podając przykład obciążenia rektora odpowiedzialnością za decyzje, które mogą być podjęte przez senat przy jego sprzeciwie. Nie ukrywano, że dawna ustawa nie pasuje do nowego modelu funkcjonowania państwa: *Wady ustawy o szkołach akademickich, a w szczególności jej nieprzystosowanie do ogólnych warunków życia, występowały coraz jaskrawiej w miarę porządkowania wszystkich innych dziedzin życia państwowego i publicznego w ogóle, w miarę następującego w szybkim tempie wzrostu tych szkół [...] ⁶⁰*. Ograniczenie swobody wyższych uczelni tłumaczono koniecznością wywiązywania się z obowiązku kształcenia słuchaczy na *świadomych swych obowiązkach obywateli Rzeczypospolitej*. Wskazywano, że minister musi czuwać nad instytucją wykorzystującą środki z budżetu państwa. Zdaniem ustawodawców projekt starał się uczynić zadość zarówno zasadzie wolności nauki, jak i kontroli ze strony władz oświatowych. Za mocny punkt proponowanej ustawy uznano jasny podział kompetencji pomiędzy poszczególnymi organami. Podkreślono, że wzmocniona została pozycja rektora. Postrzegano go jako przedstawiciela ministra na terenie uczelni, dlatego też przyznano temu ostatniemu wpływ na obsadę najważniejszego stanowiska w szkole wyższej. Postanowienia dotyczące wydziałów i ich rad interpretowano jako rozszerzenie autonomii, a pozycję rektora – jako

⁶⁰ Sejm RP. Okres III. Druk nr 648, s. 12.

gwarancję zachowania spójności uczelni. Odsyłanie w wielu miejscach do statutu czy rozporządzeń ministra to, zdaniem autorów, dowód elastyczności nowej ustawy, dającej możliwość *dostosowania sposobu załatwiania tych spraw do szczególnych warunków szkoły*. Podkreślano, że w kwestiach dotyczących organizacji wewnętrznej szkoły oraz nauki i nauczania, minister musi wysłuchać opinii władz akademickich, a w pozostałych jego uprawnienia wynikają z ciężącej na nim odpowiedzialności⁶¹. Co zaskakujące, nie przytoczono w uzasadnieniu argumentu którym często posługiwano się w innych okolicznościach, wskazującego na konieczność przystosowania szkolnictwa wyższego do nowego ustroju oświaty. Nawiązano do niego jedynie wskazując na wychowawcze zadania szkół.

Andrzej Pilch zauważa, że nieprzypadkowo sprawa zmiany ustawy o szkołach akademickich zbiegła się w czasie z uchwaleniem przez Sejm nowej ustawy o samorządzie terytorialnym, obie bowiem zmierzały do rozszerzenia władzy organów państwowych kosztem samorządowych. *W przypadku nowej ustawy o szkołach akademickich chodziło m.in. o stworzenie warunków, które z jednej strony umożliwiałyby ograniczenie wpływów sił opozycyjnych zarówno w środowisku grona nauczającego, jak i młodzieży; z drugiej strony zaś ułatwiałyby studentom popierającym rządzący obóz polityczny w umocnieniu własnych pozycji i ewentualnym poszerzaniu zasięgu ich oddziaływania w uczelniach* – pisze Pilch⁶².

W czasie, gdy projekt ustawy przekazany został do Sejmu, ukazała się drukiem książka zatytułowana *W obronie wolności szkół akademickich*, wydana przez Tajny Komitet z UJ⁶³. Próbując przekonać jeszcze nie zdecydowanych posłów i senatorów chciano wywołać wrażenie, iż w gronie przeciwników projektu znajdują się wszyscy najwybitniejsi przedstawiciele świata nauki. Dlatego też w zbiorowej publikacji znalazły się wypowiedzi 30 przedstawicieli środowiska akademickiego, omawiające i ustosunkowujące się krytycznie do przygotowywanej reformy. Książkę wydano ze środków własnych autorów tekstów i pochodzących ze zbiórki przeprowadzonej w środowiskach akademickich⁶⁴.

W krytyce projektu ustawy na pierwszy plan wysuwano szerokie kompetencje ministra WRiOP, zapewniające mu prawo ingerowania w sprawy uczelni (nazwano je

⁶¹ Tamże, s. 13-14.

⁶² A. Pilch, *Studencki ruch*, s. 130.

⁶³ *W obronie wolności szkół akademickich*, Kraków 1933. I. Czuma podaje jednak, że publikacja ta pojawiła się już w końcu grudnia 1932 r.

⁶⁴ A. Massalski, op. cit., s. 55.

upoważnieniami *in blanco*⁶⁵) i uszczuplające prawa władz samorządowych, jak się doliczono, aż w 24 różnych sytuacjach (minister wymieniany był w ustawie 82 razy). Szczególnie zaskakujące wydawało się powierzenie ministrowi prawa tworzenia i zwijania jednostek organizacyjnych szkoły akademickiej⁶⁶. Za *istną piętę Achillesa projektu* uważano przepis o powoływaniu profesorów na katedry, wymagający przeprowadzenia ankiety i powołania specjalnej komisji, uważając, że *trąci on zbytnim biurokratyzmem i przewlekłością*, znowu zbyt mocno podkreśla rolę ministra, dając mu prawo do odrzucania kandydatury i godzi w wolność nauki⁶⁷. Podobnie oceniano nowe zasady odchodzenia profesorów w stan spoczynku. Z krytyką spotkało się też wzmocnienie roli rektora – *komisarza rządowego*, kosztem senatu, który nabierał charakteru rady doradczej⁶⁸. Przyznanie organom bezpieczeństwa prawa interweniowania na terenie uczelni z własnej inicjatywy odczytano jako ograniczenie immunitetu szkoły na rzecz umacniania państwa policyjnego⁶⁹. Zwracano uwagę, że w ustawie ani razu nie pada słowo „samorząd”, co potwierdzałoby intencję przekształcenia szkół akademickich w zakłady państwowe⁷⁰. Profesorowie wystąpili w obronie młodzieży, którą nowa ustawa chciałaby ująć w karby, niezależnie od władz szkolnych. Dostrzegano próbę zbiurokratyzowania uczelni, czemu służyć miałyby między innymi zburzenie wzajemnego zaufania pomiędzy członkami społeczności akademickiej⁷¹. Profesor Franciszek Bujak zauważył dość ironicznie: *W założeniu*

⁶⁵ E. Godlewski, *Projekt nowej ustawy akademickiej*, [w:] *W obronie wolności*, s. 84

⁶⁶ *A przecież, poczynając od całych Wydziałów, chodzi tu o najważniejsze podstawy i składniki organizacji uniwersyteckiej, urobionej doświadczeniem całego szeregu wieków. O ich losach, o ich egzystencji czy zniesieniu, o tym czy np. Uniwersytet rozwijać ma swoją czynność we wszystkich dziedzinach wiedzy, czy też działać jako twór kadłubowy, ma tedy rozstrzygać nieskrępowana niczym wola chwilowego kierownika Ministerstwa?* – pisał Oswald Balzer – O. Balzer, *Uwagi o projekcie nowej ustawy o szkołach akademickich*, [w:] *W obronie wolności*, s. 6.

⁶⁷ *O powołaniu na katedry rozstrzygać będą orientacje polityczne, nie kwalifikacje naukowe* - wnioskowano - O. Balzer, *Uwagi o projekcie nowej ustawy o szkołach akademickich*, [w:] *W obronie wolności*, s. 7-8, 10. Profesor Leon Piniński pisał: *Mając możliwość znoszenia wszelkich katedr i instytutów, mógłby tym samym minister pod groźbą usunięcia narzucać każdemu z profesorów ścisły regulamin co do treści i metody, czy to prowadzenia wykładów, czy też studiów i doświadczeń naukowych. Wspomniana na czele projektu ustawy zasada wolności nauki i nauczania stałaby się pustym frazesem bez wszelkiej realnej treści* – L. Piniński, *Ustrój szkół akademickich*, [w:] *W obronie wolności*, s. 24.

⁶⁸ O. Balzer, op. cit., s. 15; L. Piniński, op. cit., s. 26.

⁶⁹ O. Balzer, op. cit., s. 18.

⁷⁰ S. Estreicher, *Projekt nowej ustawy*, [w:] *W obronie wolności*, s. 35.

⁷¹ Prof. Bolesław Hryniewiecki pisał: *Nowy projekt ustawy akademickiej jest nawskroś przesiąknięty biurokratyczną zasadą wzajemnego braku zaufania: dąży do zepsucia dobrych stosunków między uczelniami a ministerium, przez nowy system obioru rektora podkopuje zaufanie między rektorem a gronem profesorskim, dąży do wywołania rozdzwiku pomiędzy profesorami przez wprowadzenie dwójakiej kategorii profesorów: wybranych, a mianowanych, niszczy kontakt młodzieży ze szkołą akademicką poza wykładami, stara się unicestwić tak drogą uczelniom wyższym ciągłość tradycji, pozbawiając starych, zasłużonych profesorów wszelkiego wpływu.* - B. Hryniewiecki, *Nauka w szponach biurokracji*, [w:] *W obronie wolności*, s. 71.

*projekt jest ustawą ramową, mnie się jednak zdaje, że daleko odpowiedniej byłoby go nazwać ustawą idealną, tj. taką ustawą, która w rzeczywistości nie ma istnieć. Istnieć ma tylko porządek administracyjny, znany nam zresztą skądinąd*⁷². Warto zauważyć, że spokojną, wyważoną krytyką projektu ustawy wystąpił także prof. Wojciech Świątosławski, późniejszy minister i inicjator jej nowelizacji. W 1932 r. wskazywał on na niebezpieczeństwo nadmiernej ingerencji władz państwowych w życie uczelni i jej destabilizacji poprzez narażenie na wpływ zmian politycznych, uważając że należałoby raczej nowelizować istniejącą już ustawę⁷³. Profesorowie sięgali na przykładów z historii i porównań z innymi krajami europejskimi, przy czym projekt ustawy najczęściej przywodził na myśl carską Rosję. Wystąpienia utrzymane były w podobnym, alarmującym tonie, podobnym torem też szło rozumowanie profesorów. Dla wszystkich było jasne, że autorzy projektu kierowali się przede wszystkim racjami politycznymi. Prof. Estreicher pisał: *Projekt jest objawem reakcji, jaka daje się w tej chwili odczuwać na każdym polu przeciwko idei swobodnego rządzenia się społeczeństwa, samorządu korporacyjnego i niezawisłości jakiejkolwiek działalności od kierownictwa z góry. [...] Projekt jest zrodzony z tego samego ducha, co ograniczył samorząd i samodzielność we wszelkich istniejących dziedzinach. Nie tylko zresztą u nas*⁷⁴.

Wydawcom udało się książką *W obronie wolności szkół akademickich* zainteresować opinię publiczną, w prasie ukazały się pochlebne recenzje. Dostarczone przez autorów argumenty wielokrotnie były wykorzystywane w toczącej się w parlamencie i poza nim dyskusji⁷⁵.

Obok omówionej wyżej, najważniejszej publikacji, Tajny Komitet wydał także w ciągu kilku tygodni następne. W publikacji *Jeszcze w sprawie wolności szkół akademickich* ujęto zmiany w projekcie i nowe opinie, które pojawiły się w tym czasie. Kolejną broszurę stanowiły *Przemówienia na posiedzeniu Sejmowej Komisji Oświatowej*, następnie wydano *Trzy memoriały Konferencji Rektorów Szkół Akademickich*⁷⁶, *W sprawie nowej Ustawy o szkołach akademickich*. Innym torem

⁷² F. Bujak, *W sprawie reformy Szkół Akademickich*, [w:] *W obronie wolności*, s. 75.

⁷³ W. Świątosławski, *Uwagi nad projektem nowej ustawy Szkół Akademickich*, [w:] *W obronie wolności*, s. 54-58.

⁷⁴ S. Estreicher, op. cit., s. 39-40.

⁷⁵ A. Massalski, op. cit., s. 62.

⁷⁶ Dwa z dnia 8 I 1933 r.: do Sejmu i Senatu RP oraz do ministra WRiOP i z dnia 26 II 1933 r. – do Senatu – Tamże, op. cit., s. 63.

działania komitetu była organizacja akcji prasowej, która doprowadziła do wystąpienia krakowskiej prasy przeciw projektowanej zmianie ustawy⁷⁷.

W grudniu 1932 r. swoje uwagi do projektu zgłosiły: Polska Akademia Umiejętności, Towarzystwo Naukowe Warszawskie, Towarzystwo Naukowe we Lwowie i Akademia Nauk Technicznych. Zdaniem Ignacego Czumy na tym zakończyła się akcja protestacyjna profesorów, którzy liczyli, że dalej poprowadzi ją młodzież.

Faktycznie, środowiska studenckie włączyły się do walki z planowaną reformą dopiero w okresie, gdy projekt ustawy trafił do Sejmu. Nie udało im się skoordynować swych działań, przywódcy Młodzieży Wszechpolskiej opowiadali się za protestami na większą skalę, zaś akademicki działacze studzili te nastroje. *Gra polityczna Stronnictwa Narodowego nakazywała zachowanie spokoju, a to celem osłabienia wrażenia po dotychczasowych akademickich ekscesach antyżydowskich Młodzieży Wszechpolskiej i Obozu Wielkiej Polski, dopatrując się w postępowaniu młodzieży motywów obecnego projektu. Chodziło SN w tym wypadku o wytrącenie rządowi jednego z dalszych ewentualnych argumentów na uzasadnienie ustawy w czasie toczących się debat na Komisji Oświatowej. W ten sposób postanowiono odroczyć całą akcję protestacyjną do chwili uchwalenia projektu – czytamy w raporcie sporządzonym dla MSW⁷⁸. W efekcie do 20 stycznia 1932 r. panował na uczelniach spokój. Poparły zaś projekt ustawy organizacje sanacyjne – Legion Młodych i akademicki Strzelec⁷⁹.*

Jak się wydaje, całą akcja obrony niezależności nauki była sporem między polityką a nauką; wykazała, że zbyt daleko posunięta ingerencja zakłóci działalność naukową i pedagogiczną szkół wyższych, funkcjonowanie profesorów i studentów. Wydarzenia te dowiodły, że nie wolno wprowadzać rozdziału między wychowaniem a nauczaniem, jak to próbowano uczynić w myśl ustawy. Dyskusje te wykazały, że wolność jest niezbędna, aby mogła rozwijać się kultura narodowa – pisze Władysław Szulakiewicz⁸⁰.

Pierwsze czytanie projektu ustawy o szkołach akademickich odbyło się w Sejmie 12 stycznia 1933 r. Referowanie powierzono Ignacemu Czumi, posłowi

⁷⁷ *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego*, s. 230-231.

⁷⁸ AAN, MSW 1918-39, sygn. 855, s. 2.

Decyzja o odłożeniu akcji protestacyjnej i rezygnacji z planowanych demonstracji na galerii Sejmu i ulicach Warszawy zapadła 11 stycznia 1933 r. na posiedzeniu Naczelnego Komitetu Akademickiego, w którym uczestniczył poseł KN Zbigniew Stypułkowski – tamże, s. 3.

⁷⁹ I. Czuma, *Reforma akademicka*, s. 20-21.

⁸⁰ W. Szulakiewicz, *Wolność nauki i autonomia uniwersytetów w świetle dyskusji nad ustawą z 15 III 1933 roku*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, nr 4, s. 252.

z ramienia BBWR, który włączył się też w prace Komisji Oświatowej. Udział w dyskusji wzięli posłowie opozycyjni: Seweryn Czetwertyński ze Stronnictwa Narodowego, Antoni Langer z PSL, Zygmunt Piotrowski z PPS, Stefan Bryła z Chrześcijańskiej Demokracji (profesor Politechniki Lwowskiej) i Izaak Grünbaum z Koła Żydowskiego. Surowo skrytykowali projekt, używając często argumentów, które wysunęli wcześniej autorzy tekstów z publikacji *W obronie wolności szkół akademickich*, z tym, że ton wypowiedzi polityków był ostrzejszy niż profesorów. Poseł Langer określił projekt jako *ukoronowanie systemu przemocy, systemu, który wszystko, co jeszcze w Polsce jest wolne, niezależne, samorządne, pragnie stłumić, przygnieść i ujarzmić*⁸¹. Trudne zadanie miał poseł żydowski, gdyż ze względów politycznych nie chciał udzielić poparcia projektowi rządowemu, ale z drugiej strony wiadomo było, że ograniczenie samodzielności wyższych uczelni przyczynić się może do ukrócenia ekscesów antysemickich. Izaak Grünbaum wybrnął z tego zręcznie, przypuszczając atak na oblicze polskich uniwersytetów. *Wszechnice polskie nie zasługują na to, żeby stosować do nich te kryteria, które stosuje się do wszystkich innych wszechnic [...] Profesorowie, którzy spokojnie przyglądali się, gdy wyrzucano dziewczęta i młodych ludzi z uniwersytetów i bito ich, tacy profesorowie nie są godni imienia profesorów. [...] Obecne wszechnice są twierdzą nienawiści, są ostoją ruchów hańbiących polskie imię - grzmiał z trybuny wywołując gwałtowne reakcje na sali*⁸².

Projekt odesłany został do Komisji Oświatowej. Ta zaprosiła na swoje obrady przedstawicieli środowisk naukowych: prezesa Akademii Umiejętności, prezesa Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, przewodniczącego Konferencji Rektorów i rektorów uczelni warszawskich. Na jej posiedzeniu 21 stycznia 1933 r. wysłuchano opinii ekspertów. Przeciwno ustawie opowiedzieli się przedstawiciele PAU, TNW, UJ, UW, Politechniki Warszawskiej, SGGW. Poparli projekt obecni na posiedzeniu reprezentanci Uniwersytetu Lwowskiego: prof. prof. Kamil Stefko i Zygmunt Czerny⁸³. Przytoczyli oni szereg argumentów, przemawiających za przyjęciem projektu ustawy. Konieczność zmian miała tłumaczyć metamorfoza, jaka przeszła polska młodzież: *Dziś młodzież kpi sobie z władzy uniwersyteckiej, opartej na obowiązującej obecnie ustawie i dlatego trzeba ją ująć w inne przepisy, niż przepojone ojcowskim duchem przepisy dawne [...] Młodzież dzisiejsza nie jest ani lepsza, ani gorsza od dawnej, lecz jest inna.*

⁸¹ I. Czuma, *Reforma akademicka*, s. 25.

⁸² Spr. sten. z 74 pos. Sejmu z dn. 12 stycznia 1933, t. 28-29.

⁸³ Zob. *Przemówienia na posiedzeniu Sejmowej Komisji Oświatowej z dn. 21 stycznia 1933 w sprawie projektu ustawy o szkołach akademickich*, Kraków 1933.

I do tej innej młodzieży trzeba inaczej przystępować – mówił profesor Czerny. Przeciwwstawiał się też powszechnie podzielanemu pogładowi, jakoby autonomia uniwersytecka sprzyjała rozwojowi nauki. Przeczyć temu miały przykłady XVI-wiecznej Collège de France czy współczesnych uczelni amerykańskich, spośród których lepszą kondycją cieszą się te pozbawione autonomii. Argument o odebraniu uczelniom przez nową ustawę wpływu na młodzież próbował obalić wskazując, iż z kompetencji tych minister może korzystać wyjątkowo *w takim wypadku, gdyby władza uniwersytecka zeszła z drogi racji państwowej*. Twierdził też, że immunitety uniwersyteckie były potrzebne w państwach zarządzanych absolutnie, policyjnych, w średniowieczu, zaś w państwach demokratycznych nie mają racji bytu⁸⁴.

Profesor Tadeusz Wałek-Czarnecki opowiedział się wprost przeciw ustrojowi korporacyjnemu uczelni, wskazując iż nadaje on szkołom charakter konformistyczny i konserwatywny (co jego zdaniem potwierdzała aktualna sytuacja w Polsce), a historia dowodzi, że prawdziwy rozwój nauki dokonywał się w okresach twardych rządów⁸⁵.

Pelniący funkcję sprawozdawcy poseł Ignacy Czuma przedstawiając komisji projekt poparł go argumentacją daleko wykraczającą poza problematykę szkolnictwa wyższego. Słusznie opór środowisk akademickich tłumaczył racjami natury politycznej, inną wizją funkcjonowania państwa i jego rządzenia. *Gdy jedni uważają, że rozszerzenie praw Rządu grozi rozwojowi społecznemu we wszelkiej postaci – my, doświadczeni srodze, aż nadto srodze przez historię, traktujemy jako cnotę obywatelską zaufanie do własnego Rządu, do własnego Ministra.[...] Gdy nam mówią, że czai się niebezpieczeństwo w zbytnej władzy Ministra, odpowiem że bez porównania większe niebezpieczeństwo dla kraju czai się w sianiu nieufności do Rządu czy jego reprezentantów*⁸⁶. Wzmoczenie kontroli nad młodzieżą w oczach Czumy nie ograniczało uprawnień uniwersytetów, gdyż i tak to nie one miały największy wpływ na wychowanie, a organizacje polityczne. Zarówno przeciwnicy, jak i zwolennicy nowej ustawy podkreślali, że stwierdzenie, iż ustawa z 1920 r. dawała uczelniom autonomię, nie jest zgodne z prawdą. Precyzowano, że były one samorządne, ale nie autonomiczne, gdyż powoływane były i działały na mocy ustawy.

W dyskusji w Komisji Oświatowej wziął udział minister Janusz Jędrzejewicz. Tłumacząc przyznanie szerokich uprawnień rektorom i ministrowi wskazywał między innymi, że dokonuje się tego w interesie profesorów, którzy nie powinni być obciążeni

⁸⁴ I. Czuma, *Reforma akademicka*, s. 28-29.

⁸⁵ Tamże, s. 29-32.

⁸⁶ Tamże, s. 37.

odpowiedzialnością za całokształt pracy uczelni. Pojęcie wolności nauki Jędrzejewicz różnicował na swobodę badań naukowych, z którą się w pełni zgadzał i swobodę przekazywania ich rezultatów studentom, która powinna być podporządkowana interesom państwa. Wielokrotnie też podkreślał dobrą wolę rządu, który *we własnym swoim interesie, w interesie Państwa, dbać musi o rozwój nauki, który bez wolności nauki pomyśleć się nie da*⁸⁷.

Komisja Oświatowa Sejmu spotykała się w dniach 21 stycznia - 18 lutego 1932 r. 16 razy. Obrady przeciągały się tak, iż obawiano się o dotrzymanie terminów procedur parlamentarnych, co posłowie BBWR uważali za celową obstrukcję ze strony prawicy. Posłowie, zwłaszcza Klubu Narodowego, który wystawił ludzi z doświadczeniem akademickim i parlamentarnym, szczegółowo omawiali każdy artykuł, dowodząc słabości ustawy⁸⁸. Przedstawiano propozycje poprawek ustalone na wewnętrznych obradach klubowych. Nie doszło do porozumienia, czego efektem było opuszczenie obrad w przedostatnim dniu przez posłów opozycji. 18 lutego projekt został przyjęty głosami posłów BBWR. Spośród poprawek, które przeszły, tylko jedna nie była autorstwa posła sprawozdawcy Czuma. Większość dotyczyła spraw drobnych, np. numeracji artykułów. Dodano też możliwość nakładania na studentów kary zawieszania w prawach akademickich, zalecenie uczynienia z domów akademickich burs prowadzących działalność wychowawczą, zmieniono tryb wnoszenia skarg do NTA⁸⁹. Za sukces odniesiony w Komisji Oświatowej popierający projekt trzej eksperci zapłacili pobiciem przez studentów⁹⁰.

Nad sprawozdaniem Komisji Oświatowej Sejm obradował na posiedzeniu plenarnym 20 i 21 lutego 1932 r. W dyskusji wzięło udział 25 posłów⁹¹, których

⁸⁷ Tamże, s. 52, 55, 59.

⁸⁸ Byli to prof. prof. Stanisław Stroński, Witold Staniszkis, Stefan Dąbrowski, Bohdan Winiarski i Wacław Komarnicki. Nawet przeciwnik polityczny Ignacy Czuma przyznawał: *Mówcy z Klubu Narodowego (należy oddać im sprawiedliwość) z ich niewdzięcznego i ciężkiego obowiązku wywiązywali się ze stuprocentową pilnością i wytrwałością. Nie mogą postawić siebie w sytuacji opozycji zaprzeczającej wszystkiemu, widzącej wszędzie i zawsze tylko zło. Tym bardziej podziwiać należy – choć oczywiście trudno chwalić – wysiłek tej piątki nicowania bez przerwy i na każdym punkcie i z wielkim wysiłkiem przepisów projektu rządowego. Zapisywali się kolejno do każdego z artykułów, wykorzystywali prawie zawsze udzielony im czas bez reszty, nawet z naddatkiem [...] Byliśmy na ogół mile zdziwieni umiarkowaniem przemówień. [...] Wykonali ten obowiązek walki z punktu widzenia ich stanowiska politycznego, jak sądzę, całkiem dobrze* – I. Czuma, *Reforma akademicka*, s. 70-71.

⁸⁹ Zob. szerzej: I. Czuma, *Reforma akademicka*, s. 59-77.

⁹⁰ Tamże, s. 109.

⁹¹ W dyskusji udział wzięli (według kolejności zabierania głosu): Wacław Komarnicki (Klub Narodowy), Herman Lieberman (PPS), Jan Makaruszko (Klub Ukraiński), Franciszek Roguszcak (NPR), Stefan Dąbrowski (Klub Narodowy), Antoni Langer (KPPCh), Wacław Bitner (ChD), Kazimierz Czapiński (PPS), Wacław Rożek (Komunistyczna Frakcja Poselska), Tadeusz Bielecki (Klub Narodowy), Zygmunt Piotrowski (PPS), Stanisław Stroński (Klub Narodowy), Teofil Staniszkis (Klub Narodowy), Emil Sommerstein (Klub Żydowski), Włodzimierz Zahajkiewicz (Klub Ukraiński), Stanisław Dubois (PPS),

wypowiedzi były tak długie, iż marszałek ograniczył czas wystąpień do 30 minut. Obie strony powtórzyły wielokrotnie wysuwane już argumenty. Sprawozdawca, którym znowu był poseł Czuma analizował sytuację polityczną, wytykał opozycji stare rozumienie roli państwa⁹². Posłowie opozycji chętnie korzystali z myśli zawartych w książce *W obronie wolności szkół akademickich*, atakowali rząd. Poseł ukraiński Makaruszko przy tej okazji podniósł sprawę uniwersytetu ukraińskiego, posłowie lewicy porównywali politykę rządu do faszyzmu. W dyskusji szczegółowej najczęściej poruszane były zagadnienia dotyczące działalności młodzieży, burs studenckich (w efekcie Sejm przepisu o nich nie uchwalił), komisji dyscyplinarnych. Ataki opozycji odpierał wicemarszałek Wacław Makowski, profesor uniwersytecki. W szczegółowych rozważaniach snutych w ugodowym tonie starał się rozwiązać, a przynajmniej osłabić obawy związane z nową ustawą. *Gdyby Panowie po tym wszystkim postawili pytanie, czy uważam tę ustawę za doskonałą, przyznałbym się Panom, że nie, ale gdyby Panowie postawili drugie pytanie, czy uważam tę ustawę za taką, która grozi strasznymi następstwami nauce polskiej, także uważam, że nie.[...] Ustawa, jak wszystkie ustawy to jest forma, a treść jej wypełni praca ludzka [...] przeceniamy ustawy, przeceniamy je in plus albo przeceniamy je in minus, zdaje nam się, że sam tekst ustawy rozwiąże wszystkie trudności, tymczasem tak nie jest – konkludował. Podkreślając znaczenie profesorów dla rozwoju nauki zaproponował przyjęcie rezolucji następującej treści: Zważywszy doniosłe znaczenie, jakie ma praca naukowa dla kultury społecznej i przyszłości Państwa i Narodu, Sejm stwierdza potrzebę wydania ustawy o prawach i obowiązkach profesorów, która by zapewniła profesorom i innym pracownikom naukowym niezbędne warunki pracy naukowej i stanowisko odpowiednie do ich roli społecznej. Marszałek bronił także młodzieży, winą za ekscesy obarczając zgranych politycznie podsztuwaczy, którzy deprawują dusze młodzieńcze, którzy naiwny zapal zakażają kiłą nienawiści, tych plugawców, którzy cuchnącą swoją złością zatrują dobrą wiarę młodzieży*⁹³.

Dyskusję sejmową zamknął minister Jędrzejewicz, który mówił, iż przewidział zachowanie opozycji i środowiska akademickiego, zarzucał jednak oponentom kierowanie się emocjami i niski poziom dyskusji. Próbował bronić tezy, iż zgodnie

Bohdan Winiarski (Klub Narodowy), Stefan Bryła (KChS), Mieczysław Niedziałkowski (PPS), Jan Kornecki (Klub Narodowy), Roman Rybarski (Klub Narodowy), Zbigniew Stypułkowski (Klub Narodowy), Zdzisław Stahl (Klub Posłów Ruchu Narodowego) - Spr. sten. z 91 pos. Sejmu z dn. 20 lutego 1933, ł. 3-126 i z 92 pos. z 21 lutego 1933, ł. 3-138.

⁹² Spr. sten. z 91 pos. Sejmu z dn. 20 lutego 1933, ł. 3-16.

⁹³ Tamże, ł. 102-104.

z jego dawnymi zapewnieniami, samorząd akademicki nie został ograniczony, jednakże jego argumentacji trudna była do przyjęcia⁹⁴. Nie bez racji zaś wskazywał, że Stronnictwo Narodowe walcząc o utrzymanie dotychczasowych przepisów w istocie broni swych wpływów na wyższych uczelniach. Domagał się prawa do kierowania wychowaniem młodzieży studenckiej, tak jak posiadał je w odniesieniu do młodzieży szkolnej⁹⁵. Ostre, momentami wręcz aroganckie wystąpienie ministra, wzbudzało protesty opozycji i aplauz posłów BBWR.

W głosowaniu wszystkie poprawki opozycji zostały odrzucone. Za ustawą głosowało 210 posłów, przeciw – 110, 2 głosy były nieważne. Ustawa przyjęta została 21 lutego w drugim i wkrótce potem w trzecim czytaniu. Zaakceptowano także rezolucję marszałka Makowskiego⁹⁶.

Senacka Komisja Oświaty i Kultury rozpoczęła obrady nad projektem ustawy o szkołach akademickich 25 lutego 1933 r. Referował senator Wojciech Roztworowski, jako rzeczoznawców zaproszono prof. prof. Kostaneckiego (prezesa PAU) oraz Kutrzebę (jako przedstawiciela Konferencji Rektorów). Ze względu na napady, zniewagi i krytykę prasową, które dotknęły opowiadających się za projektem ekspertów komisji sejmowej, zaniechano powoływania innych ekspertów do komisji senackiej. Po raz kolejny tekst ustawy został poddany krytycznej analizie, a swój wywód rektor Kutrzeba zakończył słowami: *My z Panem Ministrem porozumieć się nie możemy, bo mówimy innym językiem*⁹⁷. Senator Roztworowski próbował dowieść, że taka rozbieżność nie istnieje, wskazując na ustępstwa poczynione przez ministra. Przemawiający na forum komisji senackiej Janusz Jędrzejewicz tym razem skoncentrował się na wytykaniu błędów popełnionych przez krytyków ustawy, głównie autorów tekstów zamieszczonych w publikacji *W obronie wolności szkół akademickich* oraz interpretowaniu postanowień ustawy z 1920 r. Po raz kolejny przedstawiciele opozycji poddali projekt surowej krytyce. Komisja uwzględniła poprawki wniesione przez przedstawiciela Komitetu Techniki Ustawodawczej oraz przez referenta: powierzenie sprawy tworzenia i zwijania katedr radzie ministrów (a nie samemu

⁹⁴ Tłumaczył: *Projekt ten przewiduje zmniejszenie kompetencji senatu, zwiększenie natomiast kompetencji rady wydziałowej oraz kompetencji rektora. A przecież rektor, choćby nawet zatwierdzany, senat, wydział, czy dziekan – to są wszystko czynniki uniwersyteckie, swobodnie wybierane przez korporacje. Czy Panowie rzeczywiście mogą w to wierzyć, iż te lub inne przesunięcia kompetencji wewnątrz tych organów zupełnie niezależnych i swobodnie wybieranych będą musiały samorząd uniwersytecki obalić?* – Spr. sten. z 92 pos. Sejmu z dn. 21 lutego 1933, ł. 120.

⁹⁵ *Czemuż na tym odcinku ukończenie 17 czy 18 roku życia przez młodego chłopca czy dziewczynę wyklucza ingerencję Ministra? Jakie są obiektywne przyczyny? Sądzę, że ich nie ma. Tym czynnikiem może być tylko czynnik natury politycznej* – mówił – Tamże, ł. 121.

⁹⁶ I. Czuma, *Reforma akademicka*, s. 112.

ministrowi WRiOP), dopuszczenie ich tylko w przypadku reorganizacji wydziału, skrócenie kadencji rektora do 2 lat, zachowanie prawa do wykładania profesorów w wieku emerytalnym, wprowadzenia terminu obowiązującego ministra przy zatwierdzaniu statutu. Nie przyjęto natomiast poprawek opozycji, jak i wniosku senatora Jabłonowskiego o odrzucenie ustawy. Komisja Oświatowa Senatu zakończyła pracę 28 lutego 1933 r. przyjmując projekt ustawy⁹⁸.

Senat obradował nad projektem 4 marca 1933 r. Referent senator Roztworowski wyraźnie starał się uspokoić nastroje, wskazując iż pierwotny projekt ustawy ma charakter kompromisowy, został wyraźnie ulepszony. *Przyczyniły się do tego różne czynniki: i senaty akademickie swymi rzeczowymi memorialami, i kontakty osobiste, utrzymywane ze sferami akademickimi, i gruntowne dyskusje wewnętrzne w łonie większości rządowej, i wreszcie dobra wola Ministra, którego skierowane przeciwko niemu gwałtowne ataki nie były w stanie wytrącić z równowagi i obiektywnego ujmowania zagadnień* – mówił. Przyznał nawet, że błędem było przesyłanie senatom niedopracowanego projektu, gdyż wpłynęło to na negatywne ustosunkowanie się do reformy środowiska akademickiego. Podkreślał, że ustawa zachowuje pełną wolność nauki i nauczania, a także ustrój korporacyjny. Wystąpienie senatora Roztworowskiego o wyraźnie polubownym charakterze, zapewne miało skłonić opozycję do zmiany stanowiska bez poczucia przegranej. Nie było to jednak możliwe⁹⁹.

W dyskusji nad projektem wzięło udział 15 senatorów¹⁰⁰. Prowadzono polemikę z przedmówcami, ale trudno było na tym etapie wysunąć jakieś nowe argumenty. Senatorowie starali się najwyżej znaleźć jakieś nowe przykłady, najczęściej z historii czy innych państw, błyskotliwe porównania – senator Makarewicz nazwał ustawę *zabiegiem chirurgicznym pierwszej klasy z możliwym silnym wpływem krwi*, Senator Woźnicki – *taranem*, którym przedstawiciele opozycji *walą w Rząd i popierający go Obóz*¹⁰¹. Jak zwykle na końcu debaty wystąpił minister Jędrzejewicz, który wyraźnie tracił już zapał do przywoływania nowych argumentów przemawiających za ustawą. *A jeżeli Panowie sami łaskawie stwierdzili, że wolności tej w ustawie nie ma, to muszę odpowiedzieć na to, że stwierdzenie to nie jest prawdziwe. I to będzie cała odpowiedź* –

⁹⁷ Tamże, s. 116.

⁹⁸ Tamże, s. 115-125.

⁹⁹ Spr. z 50 pos. Senatu z dn. 4 marca 1933, ł. 3-17.

¹⁰⁰ Józef Sypniewski (BBWR), Władysław Jabłonowski (Klub Narodowy), Juliusz Makarewicz (ChD), Stanisław Głabiński (Klub Narodowy), Teofil Zalewski (BBWR), Bohdan Wasiutyński (Klub Narodowy), Tadeusz Michejda (NPR), Jan Woźnicki (SL), Stefan Kopciński (PPS), Jan Rogowicz (BBWR), Antoni Horbaczewski (Klub Ukraiński), Maksymilian Thullie (ChD), Stanisław Siciński (BBWR), Stefan Ehrenkreutz (BBWR), Stanisław Zakrzewski (BBWR).

mówił. Najwyraźniej zirytowany opowiadał o dręczącej go pokusie posłuchania rady profesorów i wycofania projektu, tak aby wciąż obowiązywała ustawa z 1920 r. Wtedy mógłby udowodnić, że to ona daje ministrowi *wszelką możliwość utracenia każdego profesora, którego bym sobie życzył utracić*. Minister twierdził, że boleśnie odbiera skierowaną przeciw ustawie krytykę, zmartwił go zwłaszcza głos profesorów z publikacji krakowskiej. Wyraził wdzięczność przedstawicielom opozycyjnych ugrupowań lewicowych, że nie mając znaczących wpływów na uczelniach nie udawali zainteresowania stroną merytoryczną projektu, a otwarcie prowadzili walkę polityczną. Dziękował też profesorom, którzy narażając się swemu środowisku poparli projekt ustawy¹⁰².

Senat w głosowaniu tajnym przyjął projekt ustawy wraz z proponowanymi przez referent poprawkami. Za odrzuceniem ustawy głosowało 24 senatorów, przeciw – 56¹⁰³.

Projekt z poprawkami senatu powrócił do Komisji Oświatowej Sejmu. 9 marca komisja przyjęła poprawki, z wyjątkiem jednej – skracającej kadencje rektora i prorektora. Głosowanie odbywało się w uszczuplonym gronie, gdyż w trakcie obrad na znak protestu salę opuścili przedstawiciele Klubu Narodowego, PPS i Klubu Ludowego¹⁰⁴.

15 marca po raz ostatni nad projektem obradował Sejm. Referujący poprawki senackie w Sejmie poseł Ignacy Czuma zaproponował przyjęcie większości, z wyjątkiem dwóch poprawek technicznych i kilku merytorycznych, dotyczących 2-letniej kadencji rektora. *Skoro nowa władza rektorska jest znaczna, to staje się rzeczą konieczną, by i okres pracy rektora był dostatecznie długi. Dlatego okres 2-letni, jak to proponuje Senat, wydaje się zbyt krótkim i nie do przyjęcia* – argumentował¹⁰⁵.

Jedynym posłem, który zabrał głos w dyskusji był poseł Komarnicki z Klubu Narodowego. Przypomniiał znaną już argumentację przeciw ustawie i wnioskował o przerwanie debaty w celu dania ministrowi możliwości wycofania projektu. Ta czysto demonstracyjna propozycja została odrzucona i Sejm przyjął ustawę w ostatecznym kształcie, proponowanym przez komisję.

Ustawa została podpisana przez prezydenta Mościckiego, premiera Prystora, ministra Jędrzejewicza, Ministra Spraw Wewnętrznych Pierackiego, Ministra Skarbu

¹⁰¹ Spr. sten z 50 pos. Senatu z dn. 4 marca 1933, ł. 17-101.

¹⁰² Tamże, ł. 101-106.

¹⁰³ Tamże, ł. 108.

¹⁰⁴ Tamże, s. 163.

¹⁰⁵ Tamże, s. 164-165.

Zawadzkiego, Sprawiedliwości Michałowskiego oraz Spraw Wojskowych Piłsudskiego i opublikowana 29 kwietnia 1933 r. w „Dzienniku Ustaw RP”.

Tak, jak wielokrotnie podkreślał minister, uchwalony tekst ustawy różnił się od pierwotnego projektu rządowego. Wiele poprawek miało charakter stylistyczny i techniczny, bez wpływu na znaczenie sformułowań. Wprowadzono jednak także zmiany merytoryczne. W art. 1 dodano punkt przyznający szkołom akademickim osobowość prawną, której zakres w projekcie był ograniczony. Do szkół akademickich zaliczono kolejną 13 uczelnię – Akademię Stomatologiczną w Warszawie. W zakresie kontrowersyjnego art. 3 dotyczącego reorganizacji uczelni dodano przepis uzależniający tworzenie i zwijanie wydziałów od rozporządzenia Rady Ministrów na wniosek ministra WRiOP po wysłuchaniu opinii senatu, co podnosiło rangę sprawy (wg projektu decyzję miał podejmować minister WRiOP). Rozszerzony został art. 5 mówiący o uprawnieniach zebrania ogólnego profesorów, które miało także uchwalać statut szkoły. Rektor uzyskał prawo do zawieszania uchwał tego ciała, przy czym sprawa miała być rozpatrywana ponownie. W przypadku braku porozumienia rozstrzygał spór minister. Zmiana ta szła więc w kierunku wzmocnienia kontroli nad zebraniem ogólnym profesorów. Pozycja senatu została nieco wzmocniona poprzez dodanie do art. 6 przepisu o skargach do NTA, które wymagały uchwały senatu (rektor nie mógł jej zawiesić) i zgody MWRiOP. Ponadto w postanowieniach końcowych i przejściowych znalazł się zapis dający rektorowi roczny termin na zatwierdzenie statutu przedłożonego przez senat. Gdyby tego nie uczynił, statut uznany byłby za zatwierdzony (art. 56). W zakresie kompetencji rady wydziałowej (art. 15, 16) zrezygnowano z rozszerzonego zapisu o jej prawach i obowiązkach w zakresie działalności naukowej, zrównano w prawie do głosu profesorów i docentów, zdjęto z niej obowiązek uchwalania regulaminu wydziału. Zmiany w art. 24 dotyczącym bibliotek podniosły rangę ich kierowników, określając wymogi posiadania stopni naukowych i nadając im tytuł dyrektorów. Poprawie uległa sytuacja profesorów ustępujących z katedr dobrowolnie lub z powodu osiągnięcia wieku emerytalnego. Przyznano im prawo korzystania z zakładów szkoły, a minister mógł im pozostawić prawo wykładania (art. 36). O spostrzeganiu przez parlamentarzystów zadań uczelni świadczy fakt, że do tytułu działu *Organizacja nauczania* dodano słowa: *i wychowania*, nie zmieniając przy tym treści przepisów. Kandydaci otrzymali w ostatecznym tekście ustawowe prawo do odwoływania się do rady wydziału w razie nieprzyjęcia ich na studia (art. 43). Cofnięty

został zakaz studiowania na dwóch uczelniach, z tym że wymagana była zgoda obu rektorów (art. 44). Poszerzeniu uległ artykuł 50 mówiący o odpowiedzialności słuchacza za naruszenie prawa. Do kar dyscyplinarnych dodano *pozbawienie prawa do udziału w życiu akademickim na czas ograniczony lub na cały czas studiów*, przyznano dziekanom prawo wymierzania kar porządkowych i ustalono tryb karania studentów odbywających służbę wojskową. Zmieniono także zasady orzekania w sprawach dyscyplinarnych słuchaczy, odsuwając od nich rektora, a w miejsce komisji dyscyplinarnej powołując wybieranego spośród profesorów i docentów sędziego (art. 51). Konsekwencją ekscesów, jakich dopuścili się w okresie prac nad ustawą studenci było dodanie zupełnie nowego przepisu: *W przypadku przewinień o charakterze zbiorowym, którym towarzyszą czyny przeciw wolności nauczania lub studiowania, albo w wypadku czynnych wystąpień przeciw profesorom lub władzom akademickim, Minister WRiOP może powołać specjalną komisję dyscyplinarną, złożoną z profesorów i docentów szkół akademickich. Od kar, nałożonych przez tę komisję nie przysługuje odwołanie*¹⁰⁶.

W zakresie kontrowersyjnych przepisów dotyczących stowarzyszeń akademickich dodano zapis zakazujący przynależności osobom nie podlegającym dyscyplinarnie władzy akademickiej (art. 52), co miało ograniczyć wpływ na młodzież osób spoza uczelni. Prywatne szkoły akademickie uzyskały możliwość przyznania im prawa do nadawania niższych stopni naukowych (art. 54). Do grupy tych szkół zaliczono teraz także KUL i Wolną Wszechnicę Polską w Warszawie, natomiast SGH zyskała pełne prawa państwowe szkół akademickich (art. 55). Przepisy końcowe ograniczyły ilość statutów zatwierdzanych przez rektora z 5 do 2¹⁰⁷.

Pomimo więc dużej ilości wprowadzonych zmian wymowa ustawy pozostała taka sama. Ze spraw, które budziły najwięcej protestów poprawiono tylko przepisy o prawie do wykładania profesorów w wieku emerytalnym i karaniu słuchaczy, choć w tym wypadku nie wszystkie zmiany były po myśli środowisk akademickich. Pozostałe ustępstwa uczynione przez MWRiOP dotyczyły spraw nie mających poważnego znaczenia praktycznego. Nie można było więc oczekiwać, aby takie korekty przyczyniły się do zmiany stanowiska środowisk akademickich i opozycji politycznej do ustawy o szkołach akademickich.

¹⁰⁶ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 4, poz. 86, s. 146-147.

¹⁰⁷ Tamże, s. 133-151.

W momencie, gdy projekt ustawy wniesiony został do Sejmu szeroką akcją protestacyjną rozpoczęli studenci. W pierwszych dniach stycznia doszło do wiecu protestacyjnego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Przeciw ustawie opowiedziało się też prezydium Ogólnopolskiego Związku Akademickich Kół Naukowych. Organizacją akcji protestacyjnej kierować miał Naczelny Komitet Akademicki, którego minister WRiOP nie chciał zalegalizować. 17 stycznia w miejsce rozwiązanego komitetu powołano Naczelną Konferencję Akademicką, złożoną z prezesów różnych ugrupowań studenckich. Zgodnie z taktyką SN opowiadała się ona za odłożeniem akcji protestacyjnej, ale groziło to utratą inicjatywy, gdyż do walki włączyły się środowiska lewicowe, m.in. Związek Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej i Niezależny Związek Akademicki Młodzieży Socjalistycznej „Życie”. Obok obrony autonomii uczelni wysuwały one hasła przeciwstawienia się faszyzacji systemu oświatowego, podwyżkom opłat, uciskowi narodowościowemu¹⁰⁸. Na 22 lutego wyznaczono termin jednodniowego strajku protestacyjnego, ale z wyjątkiem Krakowa nigdzie do niego nie doszło. W tej gorącej atmosferze i narodowcy zdecydowali się rzucić hasło do rozpoczęcia strajku. W różnych ośrodkach rozpoczynano go w różnych terminach, co było po myśli SN, które opowiadało się za spontaniczną „akcją odruchową”. 23 lutego zaczął się strajk studencki we Lwowie, dzień później – w Krakowie, w Warszawie i Wilnie – 2 marca, w Poznaniu – 3 marca. Tego dnia Naczelny Komitet Studencki w Warszawie ogłosił strajk powszechny, który został podjęty przez wszystkie komitety uczelniane. W Lublinie ograniczono się do protestów przeciwko działalności prof. Ignacego Czumy, aktywnie zaangażowanego w forsowanie ustawy. Do akcji protestacyjnej włączyły się także: Ogólnopolski Związek Bratnich Pomocy, Związek Polskich Korporacji Akademickich, Ogólnopolski Związek Akademickich Kół Prowincjonalnych i Związek Akademickich Stowarzyszeń Katolickich w Warszawie oraz ugrupowania lewicowe: Lewica Akademicka, Związek Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej i część Polskiej Młodzieży Ludowej. Najczęstsze formy protestu to strajk okupacyjny, wiece, demonstracje po nabożeństwach, pochody, wywieszanie transparentów i to, co dzisiaj nazywamy happeningami, czyli palenie lub kamienowanie kukły ministra, urządzenie symbolicznych pogrzebów autonomii akademickiej, co było

¹⁰⁸ Nie zauważa tego jednak raport MSW, w którym czytamy: *W kampanii strajkowej i w ogóle antyustawowej zginęły jakiekolwiek momenty społeczne, a górę wzięły tylko względy polityczne*. Hasła te, wysuwane przez mniej popularne ugrupowania studenckie, były więc słabo rozpowszechniane, albo też raport celowo je pomija – AAN, MSW 1918-39, sygn. 855, s. 5.

specjalnością młodzieży warszawskiej¹⁰⁹. Najbardziej bojowe i agresywne było natomiast środowisko lwowskie. W czasie strajków dochodził do konfliktów w łonie młodzieży, gdy atakowano studentów uchylających się od strajku. Były także wypadki napadania na profesorów, którzy udzielili poparcia projektowi. 6 lutego na dziedzińcu UW został pobity prof. Wałek-Czarnecki, co spotkało się z oficjalnym potępieniem ze strony senatu i rektora. Podobne wypadki miały miejsce we Lwowie i Poznaniu. Władze akademickie reagowały na strajk i ekscesy zawieszaniem wykładów, które zresztą często i tak się nie odbywały. Władze państwowe stosowały metody represyjne, używając sił policyjnych. 2 marca w Krakowie w trakcie rozruchów aresztowano 70 osób. Profesorowie rozumiejący zasadność protestów przeważnie potępiali jednak stosowane metody¹¹⁰. Nie doszło więc do porozumienia i koordynacji wystąpień obu protestujących środowisk. 9 marca rektorzy zwrócili się do młodzieży z odezwą, w które pisali m.in.: *Z woli senatów zatrzymujemy nasze urzędy. Senaty uznały, że w obronie samorządu uczyniliśmy wszystko, co było w naszej mocy. Wzmocnieni w ten sposób w poczuciu spełnionego obowiązku zwracamy się do młodzieży akademickiej z wezwaniem do normalnej pracy.* 9 marca NKA wydała uchwałę wzywającą do zakończenia protestu, zawierającą podziękowania dla środowiska profesorskiego. W większości uczelni strajk został zakończony 13 marca, zapowiadano jednak kontynuowanie walki w obronie samorządności wyższych uczelni. Jej drugi etap, który rozpocząć się miał po feriach wielkanocnych, polegać miał na akcji skierowanej przeciw młodzieży prorządowej z Legionu Młodych i zarządzeniom MWRiOP, planowano przede wszystkim rozwiązywanie stowarzyszeń z mianowaną przez rektora administracją¹¹¹.

Poparły natomiast projekt ustawy środowiska młodzieży przychylnej sanacji tzw. młodzieży państwowej z Legionu Młodych, Myśli Mocarstwowej, Akademickiego Oddziału Związku Strzeleckiego oraz pozostających pod jej wpływem stowarzyszeń samopomocowych. Krytykowały one metody działania środowisk biorących udział w proteście, interweniowały u władz akademickich w sprawie wznowienia zajęć. Na tym tle dochodziło pomiędzy studentami do częstych bójek. Największą aktywność

¹⁰⁹ Raport MSW odnotowuje incydent polegający na wypuszczeniu do hallu UW prosiaka i wznoszeniu okrzyków *Niech żyje minister!* oraz hasła: *Minister Ciemnoty!, Min. Jędrzejewicz pogwałcił autonomię wyższych uczelni i zdechł w oczach młodzieży, Ani grosza Jędrzejewiczowi, wstrzymujemy się od płacenia opłat.* – AAN, MSW 1918-39, sygn. 855, s. 6.

¹¹⁰ Choć autorzy raportu MSW dostrzegli wystąpienia prof. Glixelli w Wilnie, który popierał protest, uznali także że senat UJ pochoinnie zawiesił zajęcia jeszcze przed faktycznym rozpoczęciem strajku – tamże, s. 9.

wykazywała młodzież państwowa studiująca w Krakowie. Z kolei studenci mniejszości narodowych zachowywali wobec wydarzeń postawę neutralną. Z jednej bowiem strony nie mogli być zwolennikami ograniczenia swobody, z drugiej jednak mieli świadomość, że dotychczasowe przepisy umożliwiały wystąpienia skierowane przeciwko nim¹¹².

Wraz z uchwaleniem ustawy zakończył swą działalność krakowski Tajny Komitet. Ostatnie jego zebranie odbyło się 3 kwietnia¹¹³.

3. Realizacja ustawy i jej konsekwencje.

Ustawa o szkołach akademickich weszła w życie 1 września 1933 r. W trakcie debaty nad projektem minister Jędrzejewicz niejednokrotnie zapewniał, że przyznane mu uprawnienia nie zostały pomyślane jako element oddziaływania politycznego na środowisko akademickie. Profesorowie obawiali się jednak, że prawo zwijania katedr zostanie wykorzystane przeciw osobom zaangażowanym w działalność polityczną, zwłaszcza uczestnikom protestu brzeskiego. Wkrótce po wejściu ustawy w życie 25 września 1933 r. minister po raz pierwszy wykorzystał art. 3 wydając rozporządzenie o zwinięciu Wydziału Ogólnego Politechniki Lwowskiej¹¹⁴, Wydziałów Inżynierii Lądowej, Inżynierii Wodnej i Geodezyjnego Politechniki Warszawskiej oraz utworzeniu na tej uczelni Wydziału Inżynierii¹¹⁵. Kolejne rozporządzenie wydane tego samego dnia ogłaszało zwinięcie 52 katedr na: UJ (7 katedr), USB w Wilnie (7), UJK we Lwowie (12), Uniwersytecie Poznańskim (10), Politechnice Lwowskiej (7), Politechnice Warszawskiej (6) i Akademii Górniczej w Krakowie (2). Jednocześnie utworzonych zostało 12 katedr – na UJ (1), USB (3), UW (6), Politechnice Lwowskiej (2). Z wymienionych wyżej zwiniętych katedr 23 były nie obsadzone, czyli praktycznie nie funkcjonowały, więc decyzja ministra była tylko urealnieniem bieżącego stanu rzeczy. Zamknięcie każdej z pozostałych oznaczało natomiast odsunięcie od pracy profesora zwyczajnego bądź nadzwyczajnego¹¹⁶.

Spśród 7 katedr zlikwidowanych na UJ, 4 były obsadzone przez czynnych profesorów: historyka kultury Stanisława Kota, historyka sztuki Juliana

¹¹¹ A. Pilch, op. cit., s. 133-134; *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego*, s. 237-241; A. Massalski, op. cit., s. 65-66; AAN, MSW 1918-39, sygn. 855, s. 7-10.

¹¹² A. Pilch, op. cit., s. 138-139.

¹¹³ A. Massalski, op. cit., s. 64.

¹¹⁴ Uprzedzony 21 września przez min. Jędrzejewicza senat Politechniki wystosował uchwałę o potrzebie utrzymania wydziału, popartą uzasadnieniem naukowym i wykazem prac. Nie odniosły one jednak zamierzonego skutku.

¹¹⁵ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 16, poz. 205, s. 670-671.

Pagaczewskiego, ekonomistę Adama Heydla i chirurga Jana Glatzla. Rektor uczelni prof. S. Maziarski tak to komentował: *uległy zwinięciu katedry naukowo wybitnie czynne, rozwijające pierwszorzędą działalność pedagogiczną, a zwinięto je wbrew opinii ciał fachowych*¹¹⁷. Stanisław Kot był działaczem ludowym, zaangażowanym w protest brzeski i walkę w obronie autonomii szkół wyższych, członkiem Tajnego Komitetu i autorem tekstu zamieszczonego w publikacji *W obronie wolności szkół akademickich*. Adam Heydel znany był jako związany z Narodową Demokracją publicysta, dyskutant i mówca. Natomiast dwaj pozostali profesorowie nie byli zaangażowani politycznie, ceniono ich wysoko jako naukowców.

Na Uniwersytecie Poznańskim minister Jędrzejewicz przewidywał zwinięcia aż 17 katedr. Kiedy poprosił zainteresowane rady wydziałowe o opinie, te przygotowały obszerne memoriały przedstawiające osiągnięcia naukowe i dydaktyczne poszczególnych katedr. Skoncentrowano się przede wszystkim na obronie Sekcji Leśnej i Wydziału Humanistycznego. Protesty odniosły skutek, w efekcie zlikwidowano 10 katedr, w tym 5 nieobsadzonych. Usunięci zostali między innymi profesorowie L. Jaxa-Bykowski i J. Sajdak, aktywnie uczestniczący w życiu uczelni i zaangażowani w obronę autonomii akademickiej¹¹⁸.

W innych ośrodkach też straciło katedry wielu wybitnych uczonych. Politechnika Warszawska straciła prof. Leona Staniewicza, specjalistę w dziedzinie elektrotechniki teoretycznej, UJK – matematyka prof. Stanisława Ruziewicza, USB – romanistę prof. Stefana Glixelli'ego, Politechnika Lwowska – fizyka prof. W. Rubinowicza i matematyka prof. K. Kuratowskiego.

W następnych latach zwijane były już tylko pojedyncze katedry w poszczególnych uczelniach, co można uznać za normalną działalność organizacyjną. Więcej niż likwidowanych było też katedr nowo tworzonych¹¹⁹. Karol Poznański podkreśla, że bilans 4-letniej działalności ministerstwa tym zakresie był zdecydowanie ujemny, gdyż zlikwidowano łącznie 67 katedr, a utworzono 45. Z faktu, iż najlepiej sytuacja wyglądała na Uniwersytecie Warszawskim, który w sumie zyskał 16 katedr, wyciąga wniosek, że był on umacniany ze względu na swój prosanacyjny charakter.

¹¹⁶ Tamże, poz. 207, s. 675-677.

¹¹⁷ A. Massalski, op. cit., s. 67-68.

¹¹⁸ A. Czubiński, op. cit., s. 202-204.

¹¹⁹ Dz. Urz. MWRiOP 1934-1936.

Surowe potraktowanie Uniwersytetu Jana Kazimierza tłumaczy jego ludowym obliczem, zaś Uniwersytetu Poznańskiego – sympatiami endeckimi ¹²⁰.

Przypomnieć jednak należy, że około połowy zwijanych katedr stanowiły jednostki nie obsadzone, więc nie miała tu miejsca redukcja profesorów na większą skalę, wyraźnie osłabiająca uczelnie.

MWRiOP uzasadniało zwijanie katedr trudnościami kadrowymi i ekonomicznymi ¹²¹, dostosowywaniem organizacji uczelni do potrzeb kraju. Podkreślano, że tworzone są nowe katedry. Opozycja twierdziła jednak, że podejmowane decyzje nie służą polskiej nauce. Wskazywano, że zwinięcie dużej liczby katedr w politechnikach i AGH pogorszy stan nauk technicznych. Za niecelowe uznawano utworzenie 3 nowych katedr etnograficznych na UW, dla których nie było obsady ¹²². Takie decyzje ministra umacniały przekonanie, że jego kompetencje w tej dziedzinie są zbyt szerokie i nieodpowiednio wykorzystywane, także z pobudek politycznych.

Należy zaznaczyć, że likwidacja katedr godziła nie tylko w profesorów. Większości z nich, dzięki postawie władz akademickich i solidarności środowiska, udawało się utrzymać kontakt z uczelnią poprzez prowadzenie seminariów, pracę na stanowisku docentów, czasami po pewnym okresie zatrudniano ich ponownie. Jednak skutki decyzji ministerialnych odczuwali także studenci i to nie tylko w postaci odebrania kontaktu w wybitnym przedstawicielu nauki. Zniesienie katedry mogło oznaczać nawet likwidację kierunku studiów, jeśli nie było odpowiedniej obsady. Taka sytuacja zaistniała np. w Uniwersytecie Wileńskim, gdzie po usunięciu prof. Glixelli,

¹²⁰

Zmiany w ilości katedr w okresie od 25 września 1933 r. do 2 grudnia 1936 r.

uczelnia	liczba katedr zwiniętych	liczba katedr utworzonych	bilans
Uniwersytet Jagielloński	11	6	-5
Uniwersytet Warszawski	4	20	+16
Uniwersytet Jana Kazimierza	14	3	-11
Uniwersytet Stefana Batorego	7	3	-4
Uniwersytet Poznański	11	3	-8
Politechnika Lwowska	8	3	-5
Politechnika Warszawska	8	3	-5
Akademia Górnicza	2	1	-1
SGGW	1	2	+1
ASP w Warszawie	1	1	0
RAZEM	67	45	-22

K. Poznański, *Sieć i struktura szkolnictwa wyższego w Polsce w okresie międzywojennym* [w:] *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, s. 468-469.

¹²¹ Po zwinięciu katedry Ministerstwo Skarbu automatycznie zamykało przyznany jej kredyt, co utrudniało ponowne jej uruchomienie. Z tego powodu jeszcze w 1937 r. nie mogło działać 14 spośród zwiniętych w 1933 r. katedr – Spr. dn. . z 55 pos. Sejmu z 16 czerwca 1937, ł. 36.

¹²² B. Jaczewski, op. cit., s. 175-176.

znanego ze swego niechętnego stosunku do władz, zlikwidowano studia romanistyczne, uniemożliwiając studentom dokończenie nauki w macierzystej uczelni.

Szerokie komentowanie reformy akademickiej w prasie polskiej i związane z nią protesty sprawiły, że sprawą zainteresowano się za granicą. August Zaleski w grudniu 1934 r. pisał do WRiOP: *Reforma ustawy szkół wyższych interesuje dość poważnie Francuzów. Niestety wywołała ona ataki w prasie [...] aczkolwiek w pismach mało poważnych, jednak wymaga to pewnego przeciwdziałania – niektóre ataki noszą podpisy profesorów szkół wyższych*. Oczekiwał szczegółowych informacji na temat ustawy, tak aby mógł ją porównać z potrzebami francuskimi. Ambasada polska w Paryżu projektowała nawet zaproszenie jednego z polskich profesorów, który mógłby na miejscu *przedstawić krytycznie i życzliwie zarazem nowy ustrój szkolnictwa wyższego*¹²³.

Zgodnie z postanowieniami nowej ustawy w 1933 r. należało przeprowadzić wybory władz akademickich. W związku z tym 5 maja minister WRiOP wydał rozporządzenie szczegółowo określające zasady wyboru rektora i prorektora w państwowych szkołach akademickich. Zgodnie z postanowieniami ustawy mieli być oni wybierani przez zebranie delegatów wyłonionych z rad wydziałowych. Termin wyborów wyznaczono na drugą połowę maja¹²⁴. Korzystając ze swych uprawnień minister odmówił zatwierdzenia stanowisko rektorów 3 profesorów: Marcelego Chłamtacza w UMK, Konstantego Laszczki w krakowskiej ASP i Walerego Goetla w Akademii Górniczej. Nie uzyskało akceptacji także 6 prorektorów¹²⁵.

Jednym z najbardziej kontrowersyjnych aspektów ustawy o szkołach akademickich była sprawa stowarzyszeń akademickich. W krótkim czasie, bo już 30 kwietnia 1933 r. doczekała się ona bliższych wyjaśnień w postaci rozporządzenia ministerialnego. Ustalono, iż stowarzyszenie może obejmować studentów jednej szkoły i nie może ono bez zgody ministra być członkiem innego stowarzyszenia. Dopuszczono następujące typy stowarzyszeń: naukowe, samopomocowe, sportowe, przyjaciół narodów, ideowo-wychowawcze i kulturalno-towarzyskie. Mogły one uzyskiwać osobowość prawną. Wszystkie też były zobowiązane do posiadania zatwierdzonego statutu. Rozporządzenie ustalało szczegółowo zasady zakładania stowarzyszeń

¹²³ Tamże, s. 176.

¹²⁴ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 4, poz. 90, s. 164-167.

¹²⁵ B. Jaczewski, op. cit., s. 176.

i powoływania ich władz, przygotowywania i uchwalania statutu, nadzoru, kontroli finansowej, odpowiedzialności dyscyplinarnej władz. Stowarzyszenia uzależnione były od senatu uczelni, który zatwierdzał statut, sprawował kontrolę i opiekę przez wybranego kuratora, mógł zawiesić bądź rozwiązać stowarzyszenie. Większość tych czynności podejmowana była jednak na wniosek rektora, który ponadto mógł usuwać członków zarządu i był zwierzchnikiem kuratora, czyli praktycznie mógł przejąć kontrolę nad organizacją. Istniejące już stowarzyszenia miały pół roku na dostosowanie się do nowych zasad, organizacje międzyuczelniane musiały zmienić swój charakter i wybrać jedną szkołę, zaś będące członkami innych związków – musiały z nich wystąpić¹²⁶. Rozporządzenie z 30 kwietnia było zgodne z intencjami ustawodawców, chcących przejąć pełną kontrolę nad życiem studenckim. Obciążało ono stowarzyszenia szeregiem czynności o charakterze biurokratycznym, które mogły utrudniać ich zakładanie i uniemożliwiać spontaniczne działanie. Wiele zależało od osoby kuratora, który miał na co dzień obserwować działalność i w razie potrzeby interweniować. Na podstawie tego rozporządzenia rozwiązano ogólnopolskie związki akademickie, kierowane w większości przez młodzież pravicową. Senaty korzystały z prawa do odmowy zatwierdzenia statutów, uniemożliwiając w ten sposób działanie wielu organizacjom¹²⁷. Wprowadzenie zasady proporcjonalności w wyborach do stowarzyszeń samopomocowych przyczyniło się do ograniczenia wpływów endecji na ich terenie¹²⁸.

Ograniczenie swobody działania stowarzyszeń akademickich nie wpłynęło jednak na wyciszenie nastrojów i nie zapobiegło dalszym ekscesom na uczelniach, co zdaniem władz miało być jego celem. Do krwawych starć między bojówką narodową a członkami Legionu Młodych doszło na terenie UW już jesienią 1933 r. Wówczas po raz pierwszy minister, uznając że rektor interweniował zbyt słabo, skorzystał z prawa zamykania uczelni, która nie działała przez 4 tygodnie. Jesienią 1935 r. na uczelniach miały miejsca zaburzenia niespotykanych dotąd rozmiarów. W latach 1935-36 prowadzona była akcja na rzecz wprowadzenia getta ławkowego, od 1938 r. narodowcy domagali się wprowadzenia numerus nullus. Życie uczelni utrudniały wiece, bijatyki, bojkot towarzyski Żydów. Władze akademickie często korzystały z ustawowych uprawnień zawieszając zajęcia, zamykając uczelnie, wszczynając postępowanie dyscyplinarne przeciw uczestnikom zająć, zawieszając działalność stowarzyszeń¹²⁹.

¹²⁶ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 4, poz. 89, s. 156-163.

¹²⁷ Na UW w roku akad. 1933/34 senat odmówił zatwierdzenia statutów 78 ze 142 działających stowarzyszeń.

¹²⁸ A. Pilch, *Studencki ruch*, s. 27.

¹²⁹ *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego*, s. 278-283; A. Pilch, op. cit., s. 141..

Kolejne rozporządzenie wykonawcze do ustawy o szkołach akademickich wydane zostało 27 października 1933 r. i dotyczyło obsadzania opróżnionych lub nowo tworzonych katedr. Szczegółowo opisano tu skomplikowaną procedurę zasygnalizowaną przez ustawę. Wyboru miała dokonywać rada wydziałowa, ale głosowanie musiało być poprzedzone przez ankietę i ocenę dokonaną przez specjalną komisję. Wybrany kandydat musiał być zatwierdzony przez ministra¹³⁰.

4. Nowela z 1937 r.

Śmierć Józefa Piłsudskiego osłabiła obóz sanacyjny, doprowadzając do jego dekompozycji. Borykając się z tym problemem i nie posiadając już wsparcia tego wielkiego autorytetu, władze nieco odeszły od twardej, nieustępliwej polityki. Szukając porozumienia z prawicą godzono się na pewne ustępstwa, co dotyczyło także szkół wyższych i młodzieży akademickiej.

W grudniu 1935 r. tekę ministra WRiOP objął Wojciech Świątosławski, profesor Politechniki Warszawskiej, przeciwnik ustawy z 1933 r., autor tekstu zamieszczonego w publikacji *W obronie wolności szkół akademickich*. Przejmując resort w okresie niepokojów studenckich szybko zdecydował się na zaostrzenie przepisów o stowarzyszeniach. W styczniu i lutym 1936 r. wydał odpowiednie rozporządzenia. Jako minister nie zmienił swej opinii o ustawie o szkołach akademickich i prowadząc dialog z wyższymi uczelniami podjął starania o jej zmianę. Przeciwwstawiali się temu premier Felicjan Sławoj Składkowski, Walery Sławek, Kazimierz Świtalski i Janusz Jędrzejewicz, będący w tym okresie prezesem Komisji Oświatowej Sejmu. Sytuacja zmieniła się dopiero wiosną 1937 r., gdy jak pisze Andrzej Pilch, *Świątosławski, reprezentujący bardziej liberalne skrzydło sanacji wykorzystał nową politykę marszałka Rydza-Śmigłego orientującą się na zmontowanie i ugruntowanie Obozu Zjednoczenia Narodowego i uzyskał jego zgodę na częściową zmianę ustawy o szkołach akademickich*. Zapewne pomogła mu w tym deklaracja rektorów wyższych uczelni warszawskich złożona w marcu 1937 r. Rektorzy zobowiązali się w niej, że kiedy szkolnictwo wyższe będzie zorganizowane na zasadzie wolności nauki i nauczania, oni będą działali w kierunku *wyzwolenia sił moralnych i twórczych w narodzie, do ich skupienia i konsolidacji*¹³¹. Nieformalny zjazd rektorów w memoriale z 16 kwietnia 1933 r. zaniepokojony ekscesami na uczelniach proponował ministerstwu wskazywał na

¹³⁰ Dz. Urz. MWRiOP 1933, nr 16, poz. 210, s. 632-635.

możliwość poprawy sytuacji poprzez: 1. *ustalenie racjonalnych zasad organizacji stowarzyszeń akademickich oraz zmiana ordynacji wyborczej do zarządów stowarzyszeń, w szczególności zniesienie proporcjonalności*, 2. *Rewizja opłat studenckich w kierunku ulżenia młodzieży w ciężkim położeniu materialnym*, 3. *oddanie spraw pomocy dla młodzieży, a w szczególności rozdziału stypendiów w ręce władz akademickich jako kompetentnych*, 4. *oddanie władzy dyscyplinarnej nad młodzieżą senatom akademickim i rektorom oraz rozszerzenie uprawnień w zakresie władzy porządkowej*¹³².

Projekt nowelizacji ustawy przygotowywał głównie wiceminister prof. Jerzy Aleksandrowicz. Zmiany miały iść w kierunku likwidacji najbardziej drażliwych przepisów, tak aby ułatwić współpracę MWRiOP z uczelniami. Przygotowany projekt przesłany został uczelniom, które nadesłały swe opinie. Senat UJK podziękował ministrowi za inicjatywę, ale opowiedział się za zmianami idącymi dalej, aż do uzyskania przez uczelnie pełnej autonomii. Profesorom zależało przede wszystkim na rezygnacji z przepisu o zatwierdzaniu rektora i ograniczeniu kompetencji ministra WRiOP. Senat Politechniki Lwowskiej skrytykował pomysł dopuszczenia do nadawania tytułów docentów osobom nie posiadającym habilitacji¹³³. Profesorowie UP w pełni poparli projekt, ich uwagi miały charakter redakcyjny. Znaczący był głos UJ, tak zaangażowanego w sprawę obrony autonomii. Jego rektor wyliczając zgubne konsekwencje ustawy z 1933 r. pisał: *Obecny projekt pragnie usunąć lub zmienić kilka z najbardziej ujemnych postanowień. Toteż senat podniósł to z całym uznaniem i wdzięcznością, chociaż równocześnie doszedł do przekonania, że jeszcze nie wszystkie postanowienia wymagające nowelizacji zostały przez projekt poruszone, i że pożądanym by było, aby pójść jeszcze dalej w kierunku usunięcia źródeł tych stosunków, jakie zapanowały w szkołach akademickich po wydaniu nowej ustawy*¹³⁴.

Przesłanie projektu noweli do Sejmu skłoniło studentów do zabrania głosu. Warszawskie środowisko narodowe wystosowało memoriał do parlamentarzystów wzywający do przyjęcia rozwiązań ograniczających ingerencję państwa w życie uczelni i uniezależnienie stowarzyszeń akademickich od wpływów zewnętrznych, pod czym rozumiano zmiany sytuacji politycznej i poglądów ministrów WRiOP¹³⁵.

¹³¹ A. Pilch, op. cit., s. 142-143.

¹³² Spr. sten. z 55 pos. Sejmu z dn. 16 czerwca 1937, ł. 33.

¹³³ B. Jaczewski, op. cit., s. 204.

¹³⁴ A. Czubiński, op. cit., s. 183-184.

¹³⁵ Spr. sten. z 55 pos. Sejmu z 16 czerwca 1937, ł. 81-85.

Nad sprawą nowelizacji ustawy o szkolnictwie akademickim dyskutowano w Sejmie 16 czerwca 1937 r., referował poseł Drozd-Gieryski. Mówił, iż ministerstwo liczy, że przyjęcie nowelizacji przez parlament *przyspieszy i to znacznie konsolidację sił narodowych w świecie akademickim*. Wyjaśnił on, że intencją projektodawców było przede wszystkim poprawienie ustawy w zakresie przepisów dotyczących pracowników naukowych, gdyż to one głównie stały się przyczyną niechęci do ustawy z 1933 r., a od zapewnienia profesorom warunków do spokojnej pracy zależy rozwój polskiej nauki. Wyrzeczenie się przez ministra prawa do zwijania katedr nie będzie oznaczało, iż spokojnie będą mogli pracować ludzie przedstawiający studentom zafałszowany obraz rzeczywistości, gdyż będą ich oceniać rady wydziałowe. Wbrew oczekiwaniom nie planowano zmian dotyczących młodzieży, gdyż one dla środowiska profesorskiego miały znaczenie drugoplanowe¹³⁶. O tym, że troszczono się przede wszystkim o atmosferę i nastroje w środowisku profesorskim mówił także minister Świątosławski w trakcie debaty senackiej nad projektem noweli¹³⁷.

Prof. Aleksandrowicz twierdził, że uchwalona nowela różniła się znaczenie od projektu ministerialnego, gdyż *wszystkie zmiany, które zmierzały do tego, aby choć cokolwiek skorygować nie wytrzymujące próby życia przepisy poprzedniej ustawy i zapobiec anarchizowaniu się życia akademickiego, zostały uchylone w czasie przechodzenia projektu przez różne instancje*¹³⁸. W uzasadnieniu do projektu ustawy podkreślono z resztą wyraźnie, że jej intencją nie jest zaostrzanie przepisów dyscyplinarnych, czego niektórzy oczekiwali w związku z zachowaniem młodzieży studenckiej¹³⁹.

Sejm uchwalił ustawę o zmianie ustawy z dnia 15 marca 1933 r. o szkołach akademickich 2 lipca 1937 r. Wprowadzała ona zmiany aż w 29 artykułach. Znowelizowano najbardziej chyba kontrowersyjne przepisy dotyczące tworzenia i likwidacji jednostek organizacyjnych uczelni. W przypadku wydziałów dokonywano tego na drodze ustawodawczej, zaś w przypadku mniejszych jednostek decyzję podejmował minister WRiOP po wysłuchaniu opinii lub na wniosek rad wydziałowych. Najważniejsze było tu jednak wprowadzenie przepisu jednoznacznie mówiącego, że likwidacja obsadzonej katedry możliwa jest jedynie na wniosek rady, co wykluczało możliwość usuwania przez ministra profesorów np. z przyczyn politycznych (art. 3).

¹³⁶ Tamże, ł. 30-40.

¹³⁷ B. Jaczewski, op. cit., s. 204.

¹³⁸ M. Szulkin, *Rezygnacja profesora Jerzego Aleksandrowicza ze stanowiska wiceministra oświaty z r. 1938*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1967, z. 3, s. 414.

¹³⁹ Sejm III kadencji. Druk 495, s. 4.

Prawo uchwalania statutu szkoły przeniesione zostało z zebrania ogólnego profesorów na senat (art. 3 i 4). Kadencja rektora i prorektora została skrócona z 3 do 2 lat (art. 9 i 14). W zakresie czuwania nad porządkiem w szkole rektor otrzymał dodatkowe prawo – wydawania rozporządzeń porządkowych (art. 11). W noweli pojawił się zupełnie nowy zapis mówiący, że w razie jednoczesnego opróżnienia urzędów rektora i prorektora minister powołuje tymczasowego zastępcę rektora (art. 14a). Lakoniczne postanowienia ustawy dotyczące obowiązków rady wydziałowej zastąpiono bardziej szczegółowym określeniem, że należy do nich: czuwanie nad poziomem nauk i nauczania, dbanie o dobór kadry i warunki pracy, kontrola programu zajęć i jego wykonania (art. 15). Dopuszczono członkostwo radach wydziałowych profesorów honorowych, zastępców profesorów i profesorów kontraktowych. Sposób powoływania i uprawnienia przysługujące im oraz docentom określać miał teraz statut szkoły (art. 16). Krąg osób uprawnionych do piastowania funkcji kierowników zakładów poszerzony został o zastępców profesorów i docentów (art. 23). Podobnie do grona nauczycieli akademickich dodano teraz profesorów kontraktowych i zastępców profesorów (art. 28). Tytuł docenta i prawo nauczania zdobywane dotąd wyłącznie przez habilitację, teraz miało być uzyskiwane *zasadniczo przez habilitację*, bowiem w zakresie niektórych przedmiotów, zwłaszcza w szkołach artystycznych, wystarczyć mógł wniosek komisji kwalifikacyjnej powołanej przez radę wydziałową (art. 29). Za wystarczające do utrzymania docentowi prawa wykładania uznano kierowanie ćwiczeniami i pracami badawczymi (art. 30). Zmieniony został także kontrowersyjny zapis dotyczący prawa wykładania profesorów ustępujących z katedry, które teraz przysługiwało z mocy ustawy wszystkim, z wyjątkiem osób usuniętych dyscyplinarnie (art. 36). Programy zajęć układane corocznie przez radę wydziałową miały być teraz przedstawiane ministrowi do wiadomości, a nie do zatwierdzenia (art. 39). W noweli znalazł się nowy zapis o ulgach w opłatach, udzielanym zdolnym, niezamożnym studentom (art. 40). Używany w pierwotnej wersji ustawy ogólny termin „słuchacze” zastąpiono słowem „studenci”, nie obejmującym jednak wolnych słuchaczy (art. 43). Przepisy dotyczące tych ostatnich zostały rozszerzone, m.in. określono tryb postępowania dyscyplinarnego i możliwe kary (art. 49). Zrezygnowano ze stosowania wobec studentów kary niezaliczania roku akademickiego wstawiając w to miejsce *pozbawienie prawa udziału w życiu akademickim z zagrożeniem relegacji przez senat* (art. 50)¹⁴⁰. Zmieniono instancje orzekające w sprawach dyscyplinarnych – teraz miała

¹⁴⁰ Dz. Urz. MWRiOP 1937, poz. 229, s. 311.

to być powołana przez senat 3-osobowa komisja oraz on sam jako instancja odwoławcza. Senat uzyskał także możliwość wstawiania się za studentami ukaranymi przez ministra za przewinienia zbiorowe, kara mogła być darowana lub złagodzona (art. 51). Pozostałe zmiany miały charakter redakcyjny, bądź nie wpływały znacząco na funkcjonowanie uczelni.¹⁴¹

Nowela do ustawy o szkołach akademickich ograniczyła uprawnienia ministra w niewielu sprawach, ale wśród nich była najbardziej drażliwa – zwijanie obsadzonych katedr. Minister Świątosławski poszedł tutaj dalej i przywrócił do pracy część odsuniętych w 1933 r. profesorów. W ten sposób zlikwidowany został element najbardziej „upolityczniający” ustawę. Wzmocniona została nieco ranga senatu i rad wydziałowych, ale nie na tyle, by można było mówić o powrocie do samorządności uczelni. Załatwiona została też bolesna dla profesorów sprawa prawa do wykładania w wieku emerytalnym. Nowela wyraźnie dowartościowywała zastępców profesorów, profesorów kontraktowych i docentów, a co najważniejsze, wprowadziła (choć nie wprost) kategorię „profesorów z mianowania”, to znaczy nie posiadających habilitacji. Posunięcia takie wskazują na braki kadrowe na uczelniach, tym argumentem posługiwało się też ministerstwo, wskazując zwłaszcza na szkoły techniczne i artystyczne¹⁴². Sytuacja taka niosła jednak ze sobą niebezpieczeństwo awansowania ludzi będących słabymi naukowcami, ale na przykład zaangażowanych politycznie po słusznej stronie lub po prostu karierowiczów.

Andrzej Pilch uważa, że nowela oddała profesorom i władzom uczelni nadzór i opiekę nad młodzieżą i jej stowarzyszeniami¹⁴³, ale nie jest to chyba twierdzenie uprawnione, gdyż jedyne zmiany w paragrafach o stowarzyszeniach polegały na zastąpieniu słowa „słuchacz” słowem „student” i drobnych poprawkach stylistycznych. Przeczą też mu wypowiedzi strony ministerialnej, kładącej akcent na sprawy profesorskie.

Natomiast faktyczne zmiany w sytuacji stowarzyszeń akademickich przyniosło rozporządzenie z 14 października 1937 r. Częściowo została przywrócona możliwość tworzenia organizacji międzyuczelnianych, zrezygnowano w wyborów

¹⁴¹ Dz. Urz. MWRiOP 1937, poz. 229, s. 308-311.

¹⁴² W 1936 r. nie obsadzonych było 173 z 824 (21%) katedr w szkołach akademickich (w tym obsadzone przez zastępców profesorów) - Przemówienie P. Ministra WRiOP prof. Dr Wojciecha Świątosławskiego na posiedzeniu Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 24 XI 1936 r, „Oświata i Wychowanie” 1936, nr 10, s. 824.

¹⁴³ A. Pilch, op. cit., s. 143.

proporcjonalnych do władz stowarzyszeń samopomocowych, co umacniało wpływy młodzieży narodowej. Na jej żądanie minister zezwolił na umieszczanie w statucie przepisu uzależniającego przyjęcie w poczet członków od wyznania lub narodowości. Otworzyło to drzwi tzw. paragrafowi aryjskiemu, czyli niedopuszczaniu do organizacji młodzieży żydowskiej¹⁴⁴.

Podobnie jak ustawa z 1933 r., tak i jej nowela nie miała większego wpływu na sytuację na uczelniach. Okres lat 1937-38 przyniósł dalsze nasilenie się nastrojów antysemitycznych, walki o numerus nullus. Władze akademickie i ministerialne były właściwie bezradne. Od połowy 1937 r. na skutek zmian w polityce sanacji próbowano wybrnąć z sytuacji czyniąc ustępstwa wobec młodzieży narodowej. Obciążony przez premiera Składkowskiego odpowiedzialnością za nieporządki na uniwersytetach, wiceminister Aleksandrowicz podał się w grudniu 1938 r. do dymisji. Rezygnowali z funkcji także rektorzy uważający za swój obowiązek uspokojenie sytuacji na uczelniach, jak rektor Jakowicki z Wilna i Kulczyński ze Lwowa¹⁴⁵.

Janusz Jędrzejewicz oceniał, że ustawę znowelizowano niepotrzebnie i przedwcześnie. Oczywiście jest, że uważał on te posunięcia za zbyt liczne, nie wiadomo jednak, do kiedy należałoby z tym jego zdaniem czekać¹⁴⁶.

Wprowadzona przez nowelę liberalizacja wymogów stawianych kadrze naukowej nieco poprawiła sytuację na uczelniach. W r. akad. 1937/38 obsadzono 20 opróżnionych katedr, utworzono 12 nowych, zwinięto zaś tylko 5 katedr. Rosła też liczba pomocniczych sił naukowych (adiunkci, asystenci)¹⁴⁷. Malą natomiast liczbą studentów w r. akad. 1937/38 było ich 47 739, czyli o 2 tys. mniej niż przed 6 laty. Zjawisko to wynikało przede wszystkim z trudnej sytuacji ekonomicznej i rosnących opłat za studia.

¹⁴⁴ Dz. Urz. MWRiOP 1937, nr 14, poz. 412.

¹⁴⁵ W liście do ministra WRiOP prof. Aleksandrowicz pisał: *Nie mogę poczuwać się do odpowiedzialności za nastroje wśród młodzieży i będące ich następstwem wybryki, jeśli wbrew zadaniom uniwersytetów, a nawet wbrew obowiązującej ustawie młodzież wciągana jest do tej czy innej gry politycznej, jeśli jej wrodzona wiekowi megalomania podsycana jest przez różne „kontakty”, przez brak jakiegokolwiek hamulca w stosunku do prasy, która gloryfikuje różne wyczyny studentów, a jednocześnie dopuszcza się do najbezwzględniejszych ataków na profesorów i Ministra Oświaty, jeśli wreszcie młodzież jest bezprzykładnie rozzuchwalona ustępstwami dla jej terrorem wymuszanych postulatów i bezkarnością wybryków, nawet zbrodni* – M. Szulkin, op. cit, s. 414.

¹⁴⁶ J. Jędrzejewicz, *W służbie*, s. 149.

¹⁴⁷ *Referaty na posiedzenie*, s. 63, 71.

Nie jest dziwne, że sanacja w 1933 r. podjęła się zmiany ustawy o szkołach akademickich. Był to kolejny krok w dziele porządkowania państwa i zwiększania jego wpływów w poszczególnych dziedzinach życia. Przedsięwzięcie te uznać można jednak za chybione, przeprowadzone bez dostatecznego rozeznania sytuacji. Nowa ustawa była niewątpliwie przygotowana staranniejsz niż poprzednia, przepisy były precyzyjne, zwarte i konsekwentne. Był to chyba jedyny pozytywny skutek reformy. Nie udało osiągnąć najbardziej podkreślanego w propagandzie celu, jakim było zapobieżenie ekscesom na wyższych uczelniach. Oczywiście, choć oficjalnie przemilczane zadanie nowych uregulowań – zmiana oblicza politycznego środowiska akademickiego poprzez odsunięcie opozycyjnie nastawionych i aktywnych profesorów, zupełnie nie zostało zrealizowane. Wręcz przeciwnie, oburzające posunięcia władz wzmogły niechęć, jaką żywiła do nich większość środowiska. Kontrola, jaką uzyskał minister nad szkołami akademickimi nie poprawiła tej sytuacji i nie przyniosła także podwyższenia poziomu naukowego i dydaktycznego, bo nie była do tego stosownym narzędziem, a poziom i tak był niezły. W efekcie więc straty przewyższyły zyski. Przeprowadzona po 4 latach nowelizacja nie zmieniła sytuacji w sposób diametralny, poprawiła tylko nieco nastroje w środowisku profesorskim.

Ustrój szkół akademickich wprowadzony 15 marca 1933 r. i znowelizowany 2 lipca 1937 r. przetrwał do 28 października 1947 r.

ZAKOŃCZENIE

Podstawowym zadaniem, jakie wypełnić miała reforma jędrzejewiczowska było ujednolicenie szkolnictwa na całym terenie Rzeczypospolitej. Ukoronowaniem tego dzieła było rozciągnięcie ustawodawstwa ogólnopolskiego na obszar Śląska. Województwo śląskie włączone oficjalnie do Polski na przełomie czerwca i lipca 1922 r., zachowywało swą odrębność zaznaczoną przez przyznaną w 1920 r. Obowiązująca tu w latach 1922 - 1937 konwencja genewska, specyficzny układ sił społeczno - politycznych oraz narodowościowych, mozaika norm prawnych i zwyczajowych, spowodowały, że wiele procesów, w tym dotyczących szkolnictwa, przebiegało inaczej niż na pozostałych terenach państwa polskiego. W latach 1922-1931 do szkolnictwa powszechnego całego województwa wprowadzono stopniowo polskie plany i programy nauczania, przepisy dotyczące uposażenia, pragmatyki nauczycielskiej, kwalifikowania kadry pedagogicznej z uwzględnieniem tzw. odrębności śląskich, czyli przede wszystkim funkcjonowania 8 - klasowych szkół powszechnych i obowiązku szkolnego od 6 roku życia¹. Po przejściu władzy przez sanację i przedstawieniu założeń dotyczących reformy oświaty stało się jasne, że nowa władza dążąca do pełnego zespolenia Śląska z resztą państwa, zmierzać będzie do dostosowania szkolnictwa tego obszaru do norm ogólnopolskich. Przeciw tym dążeniom sanacji wystąpił w 1933 r. Sejm Śląski, odrzucając możliwość rozciągnięcia ustawodawstwa jędrzejewiczowskiego na obszar województwa śląskiego. Pomimo to wojewoda Michał Grażyński wykorzystując niespójność przepisów statutu organicznego, a także mając poparcie władz centralnych w Warszawie, wprowadzał w latach 1932-37 przepisy ustawy na drodze rozporządzeń i okólników. Przyjęcie w kwietniu 1937 r. przez Sejm Śląski ustaw z 11 marca 1932 r. było już zwykłą formalnością, bowiem szkolnictwo śląskie pracowało zgodnie z większością ich przepisów. Z poprzednio zachowanych odrębności pozostawiono: 4 - godzinny wymiar religii, tzw. organistówki w szkołach górnośląskich i szkoły 8 - klasowe, mimo przyjęcia 7 - letniego obowiązku szkolnego od 7 roku. Nieco inne brzmienie uzyskały przepisy dotyczące szkół prywatnych, które m. in. nie zezwalały dzieciom polskim na uczęszczanie do szkół prywatnych z niepolskim językiem nauczania². W ten sposób ukończono dzieło tworzenia jednolitego

¹ Poza tym: 4-godzinny tygodniowy wymiar nauki religii, tzw. organiczne połączenie funkcji organisty miejscowej parafii z posadą kierownika szkoły (w szkołach małych, powstałych w czasach pruskich) w części górnośląskiej, wykluczenie z pracy w szkolnictwie górnośląskim kobiet – mężatek.

² A. Glimos – Nadgórska, *Szkolnictwo powszechne województwa śląskiego i problemy jego unifikacji* [w druku]; S. Mauersberg, *Szkolnictwo powszechne*, s. 142.

systemu szkolnictwa rozpoczęte w 1918 r., choć różnice w poziomie rozwoju gospodarczego poszczególnych terenów miały wpływ na gęstość znajdującej się tam sieci szkolnej.

Lata 1932-1939 były więc okresem wdrażania reform, które objęły cały system szkolnictwa na wszystkich terytoriach Rzeczypospolitej. W ciągu tych siedmiu lat w sytuacji kraju i oświaty zaszły jednak pewne zmiany. Nie wytrzymały próby czasu koncepcje wychowawcze sanacji i okres od 1935 r., a zwłaszcza lata 1937-1939 to czas pewnej reorientacji ideału. Zmarli wówczas Adam Swarczyński, Józef Piłsudski, rozwiązano BBWR, powstał OZN. Anna Radziwiłł tłumaczy, że były to *lata, kiedy sanacja ma już za sobą pierwsze próby realizacji wychowania państwowego i to próby nieudane. Wychowanie państwowe obdarzone pieczęcią pochodzenia „z góry”, poparte szykanami personalnymi wobec nauczycieli i młodzieży straciło uznanie u większości społeczeństwa. Sanatorzy czuli się coraz starsi i coraz bardziej bezpotomni. [...] Równocześnie nabierała ostrości walka z lewicą wszelkich odcieni, odbierając coraz bardziej prymat starej alternatywie: kierunek państwowy czy narodowy*³. Uchwalenie konstytucji kwietniowej traktowanej jako manifest ideowy sanacji, śmierć Józefa Piłsudskiego, przejęcie władzy przez grupę Rydza-Śmigłego, głoszącego hasła konsolidacji narodu i „uzbrajania moralnego” oraz zmiany w sytuacji zewnętrznej kraju, a zwłaszcza rosnące zagrożenie ze strony Niemiec, powodowały stopniowe odchodzenie od pierwotnej wersji wychowania państwowego i ewoluowanie w kierunku nurtu obywatelsko-narodowego. Stanowisko takie zajmował Wojciech Świątosławski piastujący od 1935 r. tekę ministra WRiOP, który na plan pierwszy wysunął wyrabianie postaw patriotycznych, kultywowanie polskich odrębności narodowych i umacnianie zbiorowego instynktu samozachowawczego⁴. Podkreślano wówczas anachronizm przeciwstawiania sobie pojęć państwa i narodu, szukając rozwiązania kompromisowego, możliwego do zaakceptowania zarówno przez siły rządzące, jak i przez endecję. Nowy nurt, widoczny w publicznych deklaracjach, publicystyce i pracach teoretycznych, nie doczekał się jednak realizacji w praktyce szkolnej. Niezaangażowani politycznie nauczyciele mogli nawet nie mieć świadomości, iż dokonuje się reorientacja. Do wybuchu wojny obowiązywały ich bowiem przygotowane po 1932 r. programy jednoznacznie stojące na gruncie wychowania państwowego.

Na polu organizacyjnym odstępstwa od założonego w latach 1932-33 kształtu dotyczyły dwóch omówionych w pracy dziedzin: liceów ogólnokształcących, które

³ A. Radziwiłł, op. cit., s. 85.

⁴ H. Konopka, *Spór o oblicze narodowo-wychowawcze*, s. 54.

organizowane za czasów Wojciecha Świątosławskiego przybrały inny charakter niż planował to Janusz Jędrzejewicz oraz szkolnictwa akademickiego, którego zasady organizacyjne zostały znowelizowane w 1937 r.

Zmiany te to jednak tylko jeden z elementów, które utrudniają ocenę założeń reformy. Podstawowe znaczenie miał tutaj brak czasu – do wybuchu wojny nie zdążono utworzyć planowanej sieci szkół zawodowych, zwłaszcza doksztalających, zaledwie rozpoczęto przekształcanie seminariów dla wychowawczyń przedszkoli, zabrakło roku, aby choć jeden rocznik opuścił licea pedagogiczne i zawodowe. Odbyły się pierwsze matury w liceach ogólnokształcących, ale nie zdołano zebrać ich wyników, absolwenci nie mogli jesienią podjąć studiów. W wielu wypadkach szkoły były jeszcze na etapie rozruchu, brakowało nowych podręczników, nauczyciele wdrażali się dopiero do nowych warunków i charakteru pracy. Równocześnie bardzo silnie zaciężyły na szkolnictwie polskim lat 30-trudności ekonomiczne, na które nałożył się wzrost potrzeb związanych z wejściem w wiek szkolny wyżu demograficznego. Nie wiadomo więc, jak sprawdziłby się nowy system szkolnictwa, gdyby zaistniały warunki do pełnego jego wdrożenia. W związku z tym właściwie nie ma możliwości dokonania całościowej oceny reformy jędrzejewiczowskiej, a jedynie jej założeń.

Dla uzyskania szerszego obrazu ważne jest porównanie z sytuacją i kierunkami zmian w oświacie przeprowadzanych w innych krajach europejskich. Takie komparatystyczne badania prowadzono już przed wojną, w ostatnich latach zajął się tym tematem Leonard Grochowski. Wykazano, iż system organizacyjny szkolnictwa w Polsce w okresie przed reformą przypominał rozwiązania francuskie, niemieckie, czechosłowackie. W ramach trójstopniowej struktury (szkoła elementarna, średnia i wyższa) wszędzie istniały dwa ciągi, słabo ze sobą związane: jeden – prowadzący przez szkołę elementarną do zawodowej niższego szczebla oraz drugi – obejmujący pełną szkołę średnią ogólnokształcącą i umożliwiający podejmowanie studiów wyższych. Próby ujednolicenia szkolnictwa podejmowano w Niemczech już w okresie weimarskim, gdy obok gimnazjów 9-letnich na podbudowie 4-letniej szkoły podstawowej, powołano nowe 6-letnie, oparte na 7-letniej szkole ludowej, a okresie III Rzeszy skrócono w tych pierwszych czas nauki do 8 lat. We Francji przeprowadzone przez Jeana Zaya reformy lat 1936-37 doprowadziły do ujednolicenia programowego wyższych szkół początkowych z niższym cyklem szkół średnich, które były oparte na 5-letnich niższych szkołach początkowych (w Polsce takie uzgodnienie przeprowadzono już w 1929 r.) i likwidacji oddziałów przygotowawczych przy szkołach

średnich. Wprowadzona w 1935 r. w Czechosłowacji ustawa o powiatowych szkołach miejskich przyczyniła się do rozbudowy sieci tych szkół, przeznaczonych dla absolwentów 5-letnich szkół początkowych, ale utrzymana została druga droga w postaci 8-letnich gimnazjów. W żadnym z tych państw pomimo dążeń nie doszło więc do pełnego ujednolicenia systemu, jakie przeprowadzono w Polsce w 1932 r. (jedynym odstępstwem było istnienie klasy VII „czapki” w szkołach powszechnych III stopnia), tutaj też najdłużej trwała nauka w szkole elementarnej stanowiąca podbudowę dla szkoły średniej.

W dziedzinie obowiązku szkolnego w Europie przodowały Niemcy i Czechosłowacja, gdzie trwał on 8 lat, do tego wymiaru został też wydłużony we Francji w 1936 r. W Polsce zaś reforma jędrzejewiczowska utrzymała obowiązek 7-letni, co spowodowane było względami natury ekonomicznej, nie odbiegało jednak od średniej europejskiej. Europejską tendencją była dbałość o rozwój szkolnictwa zawodowego, w tym doksztalającego. Zmiany zapoczątkowane w Polsce przez ustawę z 1932 r. zmierzały do dorównania w tym zakresie systemowi oświaty niemieckiej czy francuskiej⁵.

Reforma polskiego systemu oświaty zauważona została przez pedagogów europejskich i amerykańskich. Interesował się nią m. in. Międzynarodowy Komitet Współpracy Intelktualnej w Genewie, będący organem Ligi Narodów. Do Polski przyjeżdżali ministrowie oświaty innych państw, chcąc na miejscu poznać stan polskiego szkolnictwa. Leonard Grochowski odnotowuje omówienia i komentarze zamieszczone w nowojorskim tygodniku „School and Society”, niemieckim miesięczniku „Deutsche Volkserziehung”, opinie wyrażone przez środowiska pedagogiczne we Francji, Jugosławii. Choć często wypowiedzi te były dość ogólnikowe, a obserwacje powierzchowne, polskie reformy jednoznacznie oceniano pozytywnie, podkreślając zwłaszcza dążenia do ujednolicenia szkolnictwa i unowocześnienia metod pracy pedagogicznej. Cieszyła zwłaszcza pochlebna opinia wielkiego autorytetu prof. Jeana Piageta, który w 1933 r. odwiedził Polskę⁶.

Mniej entuzjazmu wyrażali natomiast sami Polacy. Nową strukturę systemu szkolnego krytykowały wszystkie siły pozostające w opozycji do rządu. Prawica - za zburzenie tradycyjnej szkoły średniej będącej podstawą dorobku kulturalnego, lewica - za nadanie liceum elitarnego charakteru i wprowadzenie dodatkowego „sita” na drodze szkolnej, zróżnicowanie szkoły powszechnej. Zmiany spostrzegane były jako zbyt i za mało radykalne,

⁵ L. Grochowski, *Studia*, s. 158-160.

⁶ Tamże, s. 78-81; J. Jędrzejewicz, *W służbie*, s. 115-116.

antychłopskie, antymieszczańskie i antyinteligencckie, nowe założenia wychowawcze - nacjonalistyczne i antypolskie, klerykalne i bezbożne itp. Niemały wpływ na społeczny odbiór zmian w szkolnictwie miał stosunek do władz, które je wprowadzały, a zwłaszcza samego Janusza Jędrzejewicza. Wyniosłość ministra, jego pewność siebie i lekceważenie okazywane przeciwnikom powodowały, że nie był postacią popularną, co utrudniało sytuację⁷.

Całą reformę uważano za głęboko upolitycznioną, zmierzającą do ścisłego podporządkowania sanacyjnym rządóm i ideologii kolejnej dziedziny życia. Wydaje się jednak, iż zarzut ten nie w pełni jest słuszny. Większość nowych przepisów nie miała żadnej wymowy politycznej, a była jedynie wyrazem współczesnych koncepcji pedagogicznych, dydaktycznych, organizacyjnych, popularnych nie tylko w Polsce. Pomimo wysuwanych z różnych stron zarzutów, reformę strukturalną szkolnictwa można uznać za w pełni „obiektywną”, nie służącą specjalnie żadnej sile czy warstwie społecznej, przeciw nikomu nie skierowaną. Nie spełniły się też wielkie obawy związane z nowymi uregulowaniami spraw szkolnictwa prywatnego. Poddane zostało kontroli państwowej, ale nie doszło do zmian personalnych, ani zamykania szkół na dużą skalę, czego spodziewały się zwłaszcza mniejszości narodowe.

Ostentacyjnie polityczny charakter miała natomiast wdrażana ideologia wychowawcza. Zauważyć jednak należy, że nie była traktowana jako oręż walki politycznej. Lansowane były konkretne wzorce i postaci do naśladowania, ale milczano o wrogach, nie podawano przykładów negatywnych, nikogo nie potępiano. Przekazywane treści były wyłącznie „pozytywne” – miały wzbudzać poczucie dumy, zachęcać do pracy, uczyć zgodnego współżycia. Można więc uznać, że wychowywana w ten sposób młodzież miała służyć państwu bez względu na to, kto aktualnie znajdowałby się u władzy.

Inny charakter miała natomiast ustawa o szkołach akademickich z 1933 r. Zmiany organizacyjne, usprawniające pracę uczelni były drugoplanowe. Niewątpliwie chodziło przede wszystkim o „rozprawienie się” z jawnie opozycyjnym środowiskiem akademickim, usunięcie najbardziej niewygodnych profesorów, ograniczenie działalności stowarzyszeń akademickich, poddanie uczelni ścisłej kontroli ministerialnej. Nie mogąc zaskarbić sobie przychylności studentów i profesorów, zastosowano w stosunku do nich represje. Trzeba jednak też przyznać, że sytuacja panująca na uczelniach w latach 30-tych zmuszała władze do podjęcia

⁷ Dowód swej niechęci do niego dali zwłaszcza studenci w okresie walki przeciw ustawie o szkołach akademickich, gdy stał się przedmiotem drwin i agresji.

zdecydowanych kroków i na pewno wielu ludzi tego oczekiwało. Działania okazały się jednak zupełnie nietrafione, ograniczenie swobody uczelni podgrzało tylko nastroje, pogorszyło kontakty z władzami, wzmogło ekscesy. Można więc powiedzieć, że reforma szkolnictwa wyższego była najmniej udanym elementem całego wielkiego przedsięwzięcia, od którego odbiegała zresztą intencjami, charakterem i sposobem wykonania. Janusz Jędrzejewicz dobrze znający szkoły niższych szczebli i obdarzony intuicją pedagogiczną, w odniesieniu do uniwersytetów wykazał się brakiem wyobraźni i nadmierną wiarą w moc przepisów.

Reforma jędrzejewiczowska została skrytykowana w 1939 r. na IV Kongresie Pedagogicznym ZNP, w szeregach którego po konfrontacji z rządem zmniejszyła się wpływy sanacji. Po kilku latach funkcjonowania mówiono o załamaniu się reformy szkolnictwa, o tym że nie wytrzymuje ona próby czasu, że *założenia były demokratyczne, ale wykonania reakcyjne*. Podobne oceny formułowano w latach powojennych, pisząc o niepowodzeniu reformy. Zawsze jednak opinie takie wynikały z analizy danych dotyczących dostępności szkoły, warunków pracy, czyli raczej aktualnego stanu szkolnictwa, i to przeważnie tylko powszechnego, niż jego systemu organizacyjnego⁸. Jak już wykazano, nie ma bezpośredniego związku pomiędzy tymi dwoma elementami. Trudno też na przykład oszacować, ile szkół można było wybudować ze środków, które zostały zużyte na przygotowanie nowych programów szkolnych i ocenić, czy faktycznie byłoby to lepsze dla polskiej oświaty.

Wydaje się, że ustawodawstwo jędrzejewiczowskie z 1932 r. było wyrazem przemyslanej, dopracowanej w szczegółach, bardzo spójnej koncepcji pedagogicznej i organizacyjnej, zmierzającej do autentycznego unowocześnienia polskiej szkoły, dostosowania jej do realiów społecznych, gospodarczych, ale także i politycznych. Funkcjonowało on krótko, bo tylko siedem lat. Postawa młodzieży w okresie II wojny światowej dowiodła walorów wychowawczych polskiej szkoły lat 30-tych. Tajne nauczanie prowadzone w jej czasie w dużej mierze oparte było o przedwojenne programy i podręczniki. Po zakończeniu działań wojennych odruchowo odbudowywano szkolnictwo według dawnych zasad. Zupełnie inna sytuacja polityczna i społeczna sprawiła jednakże, że szybko, na drodze rozporządzeń i dekretów, zaczęto wprowadzać pojedyncze zmiany dotyczące zarówno organizacji szkolnictwa, jak i programów nauczania. Ostatecznie ustawodawstwo

jędrzejewiczowskie przestało obowiązywać w 1948 r., kiedy Komitet Centralny PPR podjął decyzję o wprowadzeniu 11-letniej szkoły ogólnokształcącej.

Od tego czasu polskie szkolnictwo przeszło szereg zmian, uwarunkowanych w dużej mierze sytuacją polityczną. Ciągłe jest na etapie poszukiwania rozwiązań, które odpowiadałyby aktualnym potrzebom społecznym. I dziś, po prawie 70 latach, powraca się do niektórych elementów koncepcji jędrzejewiczowskiej – 6-letniej szkoły podstawowej, dwustopniowości szkolnictwa średniego. Być może dopiero teraz dane im będzie funkcjonować przez dłuższy czas i uzyskamy w ten sposób możliwość dokonania ich spóźnionej oceny.

⁸ Na przykład: W. Weychert-Szymanowska, *Sprawa szkolna*, Warszawa 1936; *Sytuacja szkoły i nauczyciela*, Warszawa 1939; M. Piątkiewicz, *Język polski w gimnazjum i liceum*, „Przegląd Pedagogiczny” 1937, nr 16, s. 246; T. Burakowski, *Sytuacja szkolnictwa średniego*, „Gimnazjum i Liceum” 1937/38 nr 6/9, s. 51.

BIBLIOGRAFIA

NAJWAŻNIEJSZE ŹRÓDŁA

Materiały archiwalne

- Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespoły: MWRiOP, MSW 1918-1939, PRM 1918-1939.
- Archiwum Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, zespół ZNP.
- Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Okres III i IV. Druki.
- *Sprawozdanie stenograficzne z posiedzeń Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej*, 1926-1939.

Prasa

- „Droga” 1932-1933.
- „Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej” 1920-1939.
- „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” 1919-1939.
- „Dzień Polski” 1932.
- „Gimnazjum” 1933 –1937.
- „Gimnazjum i Liceum” 1937/1938.
- „Gazeta Polska” 1932.
- „Gazeta Warszawska” 1932.
- „Głos Poranny” 1932.
- „Głos Nauczycielski” 1932-1939.
- „Kurier Lubelski” 1932.
- „Kurier Lwowski” 1932 .
- „Kurier Warszawski” 1932 .
- „Kultura i Wychowanie” 1934/35.
- „Muzeum” 1934-1937.
- „Oświata i Wychowanie” 1931-1939.
- „Ogniwo” 1932-1939.
- „Robotnik” 1932 .
- „Wiadomości statystyczne” 1932
- „Zrąb” 1930 –1936.

Materiały źródłowe – druki zwarte

- J. S. Bystróż, *Uspołecznienie szkoły*, Warszawa 1933.
- S. Czerwiński, *O nowy ideał wychowawczy*, wyd. 2 rozszerzone, Warszawa 1934.
- I. Czuma, *Reforma akademicka z 1933 roku (historia, przemówienia, tekst ustawy)*, Warszawa 1934.
- M. Falski, *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1900-1944*, Wrocław 1974.
- Tenże, *Kwestie podstawowe w organizacji szkolnictwa*, Warszawa 1936.
- Tenże, *Atlas szkolnictwa średniego ogólnokształcącego*, Warszawa 1932.
- S. Grabski, *Pamiętniki*. Do druku przygotował i wstępem opatrzył Witold Stankiewicz, Warszawa 1989.
- Tenże, *Z zagadnień polityki narodowo-państwowej*, Warszawa 1925.
- W. Gałęcki, *Jeszcze raz przez życie. Wspomnienia*, Kraków 1966.
- J. Jędrzejewicz, *W służbie idei. Fragmenty pamiętników i pism*, Londyn 1972.
- J. Kuchta, *Psychologja dziecka wiejskiego a praca szkolna*, Warszawa 1934.
- Tenże, *Rozwój psychiczny młodzieży a praca szkolna*, wyd. 2, Warszawa 1933.
- M. Klepacz, *Kierunki organizacyjne oraz ideały wychowawcze we współczesnym szkolnictwie polskim*, Katowice 1937.
- *III Kongres Pedagogiczny ZNP*, Warszawa 1934.
- *Konferencje Rektorów szkół akademickich w Polsce w latach 1919-1931*, Warszawa 1932.
- *Mały rocznik statystyczny 1939*, Warszawa 1939.
- *Materiały do organizacji szkolnictwa zawodowego*, Lwów 1934.
- J. Michałowska, *Oblicze nowych programów*, Warszawa 1935.
- *Nauczyciele w liczbach. Liczebność, cechy osobowe, zatrudnienie, uposażenie. 1935/6*, pod red. M. Falskiego, Warszawa 1938.
- J. Planecki, *Odbudowa Polski przy pomocy szkoły*, Kraków 1924.
- M. Pollak, *Wspomnienia Kuratora Okręgu Szkolnego Pomorskiego (III 1931 - IX 1932)*, „Studia i Materiały do dziejów Wielkopolski i Pomorza” 1961, T. VI, z. 2,
- K. Prauss, *W sprawie realizacji powszechnego nauczania w Królestwie Polskim*, Warszawa 1917.
- *Prawo szkół prywatnych* pod red. Z. Kwiatkowskiego, L. Eckerta, Lwów 1937.
- *Program naukowy szkoły średniej*, Warszawa 1919.
- *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938.

- *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania,(b.d.i m.w.).*
- *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Uwagi wstępne, Lwów 1937.*
- *Program nauki w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania (tymczasowy),Lwów 1934.*
- *Program nauki w gimnazjach zawodowych. Religia rzymskokatolicka, Lwów 1938.*
- *Program nauki w gimnazjum państwowym. Religia rzymsko-katolicka, Lwów 1933.*
- *Program nauki w liceach mechanicznych (tymczasowy), Lwów 1938.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Biologia. Wydział przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Chemia. Wydział przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Chemia z mineralogią i geologią. Wydział matematyczno-fizyczny. (Projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Filozofia. Wydział humanistyczny, klasyczny matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Fizyka z astronomią. Wydział matematyczno-fizyczny. (Projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Geografia. Wydział przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Historia. Wydział humanistyczny (projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język angielski. Wydział humanistyczny (projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język łaciński. Wydział humanistyczny (projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język polski. Wydział humanistyczny. (Projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Język polski. Wydział matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Matematyka. Wydział humanistyczny i klasyczny. (Projekt), Lwów 1937.*

- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Matematyka. Wydział matematyczno-fizyczny. (Projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Przysposobienie wojskowe. Wydział humanistyczny, klasyczny, matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Rysunek. Wydział humanistyczny i klasyczny. Przedmiot nadobowiązkowy. (Projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Rysunek. Wydział matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Zagadnienia życia współczesnego. Wydział humanistyczny, klasyczny matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. (Projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym. Zajęcia praktyczne. Wydział matematyczno-fizyczny i przyrodniczy. Przedmiot nadobowiązkowy. (Projekt), Lwów 1937.*
- *Program nauki w liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Religia rzymskokatolicka, Lwów 1938.*
- *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych, Lwów 1931.*
- *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia z polskim językiem nauczania, Lwów 1936.*
- *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania. Arytmetyka z geometrią (projekt), Warszawa-Lwów 1935.*
- *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania. Geografia i nauka o przyrodzie (projekt), Warszawa-Lwów 1935.*
- *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania. Historia (projekt), Warszawa-Lwów 1935.*
- *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych pierwszego stopnia z polskim językiem nauczania. Język polski (projekt), Warszawa-Lwów 1935.*
- *Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy), Lwów 1934.*
- *Program nauki (tymczasowy) w państwowym liceum pedagogicznym z polskim językiem nauczania, Lwów 1938.*
- *Program nauki (tymczasowy) w państwowym seminarium dla wychowawczyń przedszkoli z polskim językiem nauczania, Lwów 1939.*
- *Program nauki w dwuletnich szkołach gospodarczych (tymczasowy), Lwów 1938.*

- *Program nauki w gimnazjach krawieckich (żeńskich) i gimnazjach bieliźniarskich (projekt)*, Warszawa 1935.
- *Program naukowy szkoły średniej*, Warszawa 1919.
- *Projekt ustawy o szkolnictwie zawodowym*, [Warszawa 1922].
- *Projekt ustawy o szkołach akademickich złożony przez Komitet Redakcyjny z polecenia TKA*, Lwów 1932.
- *Projekt Ustawy o szkołach akademickich przyjęty przez Senat Uniwersytetu Jana Kazimierza na posiedzeniu 10 czerwca 1932 (na prawach rękopisu)*.
- *Przemówienia na posiedzeniu Sejmowej Komisji Oświatowej z dn. 21 stycznia 1933 w sprawie projektu ustawy o szkołach akademickich*, Kraków 1933.
- W. Radwan, *Postulaty w sprawie ustroju szkolnictwa w Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1925.
- *Referaty na posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego w dniu 28 listopada 1938 r.*, Warszawa 1938.
- S. Sempołowska, *Rządowy projekt reformy ustroju szkolnictwa* (odbitka z „Głosu Prawdy”), Warszawa 1925.
- T. Serafin, *Władze szkolne w latach 1917/18 – 1937/38*, Warszawa 1938.
- S.K., *Projekt ustroju szkolnictwa na Komisji Oświatowej Sejmu w dn. 28 i 29 stycznia 1932 r.*, [Warszawa 1932].
- *Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej*, Warszawa 1927.
- *Spis szkół zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej 1931*, Warszawa 1931.
- *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych* pod red. H. Radlińskiej, Warszawa 1937.
- *Statystyka szkolnictwa 1931/32-1937/38*, Warszawa 1933-1939.
- *Sytuacja szkoły i nauczyciela*, Warszawa 1939.
- F. Śliwiński, *Organizacja władz szkolnych i szkolnictwa wszystkich stopni w Polsce Odrodzonej*, wyd. 2, Warszawa 1929.
- K. Świtalski, *Diariusz 1919 - 1935*. Do druku przygotowali: Andrzej Garlicki i Ryszard Świętek, Warszawa 1992.
- *Uniwersytet Warszawski w latach 1915/16 – 1934/35. Kronika*, opr. T. Manteuffel, Warszawa 1936.
- *Ustawa o ustroju szkolnictwa. (Projekt komisji, powołanej przez ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego)*, Warszawa 1927.

- *Ustrój i organizacja szkolnictwa*, pod red. Z. Kwiatkowskiego, S. Białasa, Lwów 1937.
- W. Wakar, *Zadania państwa, samorządu i społeczeństwa w sprawie organizacji oświaty elementarnej i zawodowej*, Warszawa 1926.
- W. Weychert-Szymanowska, *Sprawa szkolna*, Warszawa 1936.
- *W obronie oświaty powszechnej*, Warszawa 1936.
- *W obronie wolności szkół akademickich*, Kraków 1933.
- *Wytyczne dla autorów programów szkół ogólnokształcących. Szkoła powszechna. Gimnazjum*, Lwów 1933.

OPRACOWANIA

- F.W. Araszkiewicz, *Ideale wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978
- Tenże, *Szkoła średnia ogólnokształcąca w Polsce w latach 1918-1932*, Wrocław 1972
- F. Bereźnicki, *Innowacje pedagogiczne w Polsce (1918-1939)*, Szczecin 1984
- *Dzieje Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 1919-1969*, Poznań 1972
- *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1915-1939*, pod red. A. Garlickiego, Warszawa 1982
- W. Garbowska, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1932-1939*, Wrocław 1976
- K. Gomółka, *Białorusini w II Rzeczypospolitej* [w:] „Zeszyty Naukowe Politechniki Gdańskiej. Ekonomia” nr 31, Gdańsk 1992
- L. Grochowski, *Studia z dziejów polskiej szkoły i polskiej pedagogiki lat międzywojennych*, Warszawa 1996
- *Historia wychowania. Wiek XX* pod red. J. Miąso, wyd. 3, Warszawa 1984
- M. Iwanicki, *O ideowo-wychowawczym oddziaływaniu sanacji na młodzież szkolną i akademicką*, Siedlce 1986
- B. Jaczewski, *Polityka naukowa państwa polskiego w latach 1918-1939*, Wrocław 1978
- K. Jakubiak, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994
- H. Konopka, H. Wójcik-Łagan, A. Stępnik, *Problemy edukacji historycznej i obywatelskiej młodzieży w latach 1918-1939*, Warszawa 1986
- J. Kulpa, *Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław 1963
- J. Maternicki, *Polska dydaktyka historii 1918-1939*, Warszawa 1978
- S. Mauersberg, *Komu służyła szkoła w Drugiej Rzeczypospolitej?*, Wrocław 1988

- Tenże, *Szkolnictwo powszechne dla mniejszości narodowych w Polsce w latach 1918-1939*, Wrocław 1968
- S. Michalski, *Koncepcje systemu edukacji w II Rzeczypospolitej*, Warszawa 1988,
- J. Miąso, *Szkoły zawodowe w Polsce w latach 1918-1939. Ich rozwój, organizacja i funkcje społeczne*, Wrocław 1988
- S. Możdżeń, *Zarys historii wychowania*, cz. 2, Kielce 1993
- *Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej*, pod red. K. Poznańskiego, Lublin 1993
- J. Pilch, *Studencki ruch polityczny w Polsce w latach 1932-1939*, Warszawa-Kraków 1972
- W. Rabczuk, *Szkolnictwo prywatne w Europie Zachodniej i w Polsce*, Warszawa 1992
- A. Radziwiłł, *Ideologia wychowawcza sanacji i jej odbicie w polityce szkolnej w latach 1926-1939*, Warszawa 1966, (maszynopis pracy doktorskiej)
- M. Syrnyk, *Ukraińcy w Polsce 1918-1939. Oświata i szkolnictwo*, Warszawa 1996
- *Studia z dziejów edukacji* pod red. J. Miąso, Warszawa 1994
- K. Trzebiatowski, *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918-32*, Wrocław 1970
- Z. Wiatrowski, *Nauczyciel szkoły zawodowej. Dawniej – dziś - jutro*, Bydgoszcz 1990

Artykuły zawarte w czasopismach:

- „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995.
- „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1971,1967,1993
- „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1972
- „Studia i Materiały do Dziejów Wielkopolski i Pomorza” 1961.
- „Studia Historyczne” 1968.
- „Szkoła Zawodowa” 1991.